



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di PSICOLOGIA

Corso di laurea in PSICOLOGIA CLINICA

Tesi di laurea

L'emozione di apprendere: analisi di un caso

The emotion of learning: a case study

Relatrice

Prof.ssa LUCANGELI DANIELA

Correlatrice esterna

Dott.ssa SGUIGNA LAURA

Laureanda/o: UBALDI ASYA

Matricola: 2082992

Anno Accademico 2023-2024

Ai miei nonni,

la cui assenza è stata costante presenza.

In ogni mio passo ci sarà sempre una parte di voi.

INDICE

ABSTRACT	4
INTRODUZIONE.....	5
Le finalità generali del lavoro	5
Gli obiettivi specifici	6
La metodologia	7
CAPITOLO 1- DIFFICOLTÀ DI APPRENDIMENTO E POTENZIAMENTO	9
1.1. Difficoltà e disturbi di apprendimento	9
1.2. BES: Bisogno Educativo Speciale.....	13
1.3. Il potenziamento.....	15
1.4. L’agire metacognitivo	19
CAPITOLO 2- COGNIZIONE ED EMOZIONE	21
2.1. Cognizione.....	21
2.2. Emozione.....	23
2.3. Warm Cognition e Cold Cognition	26
CAPITOLO 3- ANALISI DI UN CASO	31
STUDIO DI UN CASO	31
3.1. La storia di Filippo	31
3.2. La valutazione iniziale	33
3.3. La sintesi diagnostica.....	48
L’INTERVENTO DI POTENZIAMENTO	51
3.4. Il progetto di potenziamento	51
3.5. Descrizione di alcune attività svolte durante il percorso	53
3.6. L’analisi qualitativa delle attività	62
RISULTATI	65
3.7. Valutazione post trattamento	65

3.8. I criteri di significatività del miglioramento	71
3.9. I risultati raggiunti in riferimento agli obiettivi proposti	73
CONCLUSIONE.....	76
BIBLIOGRAFIA	78
SITOGRAFIA	82

ABSTRACT

Le difficoltà di apprendimento sono spesso accompagnate da problematiche emotive che influenzano negativamente il rendimento scolastico ed il benessere degli studenti. La letteratura evidenzia l'importanza di un approccio integrato che consideri sia le dimensioni cognitive che quelle emotive, poiché entrambe giocano un ruolo cruciale nel processo di apprendimento. Questo studio si propone di analizzare l'efficacia di un intervento di potenziamento su un ragazzo di quattordici anni con Bisogno Educativo Speciale, mirato a migliorare il suo metodo di studio. Il caso clinico è stato seguito presso un centro specializzato, dove è stato condotto un percorso di potenziamento basato su valutazioni iniziali delle abilità di apprendimento, della componente emotiva e delle funzioni neuro-cognitive. Il ragazzo presentava difficoltà generalizzate nell'ambito dell'approccio e delle capacità di studio, con livelli elevati di ansia scolastica, che compromettevano il suo rendimento scolastico. I risultati dell'intervento, pur non raggiungendo la significatività statistica richiesta, hanno mostrato un miglioramento nell'approccio allo studio e una significativa riduzione dei livelli di ansia scolastica. Questi progressi, seppur modesti, indicano che l'intervento ha avuto un impatto positivo sul benessere psicologico e sulla gestione delle attività scolastiche del ragazzo. In conclusione, questo studio conferma l'importanza di considerare sia gli aspetti cognitivi che quelli emotivi nell'intervento educativo. Un approccio integrato e personalizzato può portare a miglioramenti significativi, contribuendo al successo scolastico e al benessere generale degli studenti con Bisogni Educativi Speciali.

PAROLE CHIAVE: *cognizione, emozione, potenziamento.*

INTRODUZIONE

Le finalità generali del lavoro

Lo scopo del presente elaborato è quello di analizzare non solo il percorso di potenziamento specifico rivolto ad un ragazzo di quattordici anni, con un Bisogno Educativo Speciale, ma anche di comprendere come e quanto l'aspetto cognitivo e quello emotivo si intersechino e quanto influiscano sul successo scolastico e sul benessere del ragazzo.

Riguardo al primo aspetto, ossia lo studio di un caso, vengono riportati i risultati dell'intervento di potenziamento relativo all'area del metodo di studio. Tali abilità sono state valutate attraverso l'impiego della *Batteria AMOS 8-15 (Abilità e Motivazione allo Studio: Prove di Valutazione dagli 8 ai 15 anni)* (Cornoldi et al., 2005) e della *Scala CBCL (Child Behavior Checklist for ages 6-18)* (Achenbach, 1991; Achenbach, 2001), in seguito ad una valutazione relativa allo stato degli apprendimenti scolastici e agli aspetti neuro-cognitivi.

Riguardo al secondo aspetto, invece, verranno riportati dati a sostegno del forte legame reciproco tra gli aspetti cognitivi ed emotivi e del come questi siano implicati nel percorso di apprendimento.

Si metterà in luce come, il lavorare esclusivamente su uno dei due, non sia sufficiente al fine di apportare un cambiamento significativo in termini di benessere generale e di apprendimento efficace nei ragazzi.

Gli obiettivi specifici

È necessario, per poter mettere in atto le strategie di aiuto verso i ragazzi che fanno fatica nell'apprendere, comprendere che l'aspetto cognitivo e quello emotivo/motivazionale sono due ambiti complementari e concorrenti al raggiungimento di un apprendimento efficace e di un livello di benessere individuale soddisfacente.

Essi sono in rapporto circolare: non si può, quindi, andare ad agire sull'uno senza interessarsi ed intervenire anche sull'altro.

Al fine di raggiungere un miglioramento significativo delle prestazioni di apprendimento, infatti, non si può prescindere dai meccanismi motivazionali e di autostima che costituiscono parte sostanziale del supporto educativo all'individuo come sostenuto dalla Prof.essa Daniela Lucangeli (2017).

È proprio questa visione che è stata seguita nel portare avanti il percorso di potenziamento in cui si è lavorato non solo sulle strategie didattiche utili a rafforzare il metodo di studio, ma anche sul cambiare l'assetto mentale del ragazzo, costellato, inizialmente, da pensieri disfunzionali, i quali collidevano con la possibilità di mettere in atto un apprendimento efficace.

La metodologia

Nello specifico, il ragazzo - oggetto di analisi del presente lavoro - è stato valutato presso uno dei Centri¹, convenzionati con il Polo Apprendimento, anche le attività di potenziamento sono state svolte nel medesimo Centro durante l'anno 2024.

In particolare, l'intervento educativo rivolto al ragazzo in difficoltà si è articolato nel seguente modo:

- una valutazione iniziale, attuata attraverso test oggettivi e relativa allo stato degli apprendimenti scolastici, agli aspetti neurocognitivi ed emotivo motivazionali, la quale ha permesso di individuare una o più aree carenti nel profilo del ragazzo in base al principio di discrepanza nel dominio specifico interessato, per cui la prestazione viene definita deficitaria in rapporto alle attese per l'età e/o la classe frequentata;

¹ Il Centro Copernico - sito a Fermo nella regione Marche - è convenzionato con il Polo Apprendimento (Sede Centrale: Padova - Direttore Scientifico: Prof.ssa Daniela Lucangeli). Più precisamente, i Centri convenzionati con il Polo Apprendimento sono in grado di aiutare i bambini con disarmonie dello sviluppo, le loro famiglie e i loro insegnanti, attraverso l'applicazione di una specifica metodologia, basata sulla ricerca scientifica più avanzata nell'ottica della prevenzione, del potenziamento e della riabilitazione, finalizzata ad un reale scopo formativo. Scopo dei Centri è di promuovere le migliori strategie di aiuto per il massimo di plasticità cerebrale e, quindi, per il potenziamento delle risorse individuali.

- un'analisi del profilo individualizzato delle competenze del ragazzo attraverso un'attenta osservazione non solo quantitativa, ma soprattutto qualitativa degli errori commessi;
- l'individuazione delle aree carenti, che ha reso possibile la programmazione del percorso di potenziamento più adeguato per il ragazzo, percorso che deve essere specifico, ovvero volto a promuovere l'acquisizione del meccanismo deficitario;
- la messa in atto di colloqui di aggiornamento con la famiglia e con la scuola;
- a fine percorso è stata, inoltre, valutata l'efficacia del potenziamento mediante la ripetizione della prova di valutazione iniziale – relativa all'area del metodo di studio - la quale, sempre attraverso il confronto con i dati normativi, ha consentito di verificare l'entità del miglioramento;
- all'analisi dell'efficacia dell'intervento è seguito un follow-up successivo all'intervento, al fine di verificare il mantenimento dei risultati ottenuti.

CAPITOLO 1- DIFFICOLTÀ DI APPRENDIMENTO E POTENZIAMENTO

1.1. Difficoltà e disturbi di apprendimento

In questo capitolo si analizzerà la differenza sostanziale tra una difficoltà ed un vero e proprio Disturbo di Apprendimento.

La distinzione tra queste due categorie è essenziale per comprendere le diverse esigenze educative dei bambini/ragazzi e per attuare le strategie di intervento più appropriate.

I termini “*difficoltà*” e “*disturbo*” non sono intercambiabili e devono essere utilizzati correttamente in base alla situazione specifica. Questo è importante per evitare di etichettare erroneamente bambini e ragazzi che, se adeguatamente supportati, possono superare le loro difficoltà. La letteratura concorda sul fatto che, mentre una difficoltà tende a normalizzarsi attraverso interventi di potenziamento mirati, il disturbo, per le sue caratteristiche intrinseche, non raggiunge mai lo stesso livello di normalizzazione, pur potendo evolversi nel tempo (Lucangeli et al., 2010).

Più precisamente, il concetto di Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA) si distingue da quello di difficoltà negli apprendimenti scolastici. A volte, infatti, le problematiche che emergono potrebbero essere simili in entrambi i casi, ma solo apparentemente. Difatti, con l’aiuto di uno psicologo esperto nel settore, è possibile fare una diagnosi differenziale che contraddistingua i DSA da difficoltà legate all’ambito didattico e/o scolastico.

La discrepanza essenziale risiede nel fatto che un Disturbo Specifico di Apprendimento è una condizione neurologica che influisce sulla capacità del cervello di ricevere, elaborare, immagazzinare e rispondere alle informazioni e può,

conseguentemente, influenzare l'abilità di leggere, scrivere, fare calcoli matematici o altre abilità accademiche.

Un aspetto fondamentale per discriminare un disturbo da una difficoltà è la "*resistenza al cambiamento*". Secondo le Raccomandazioni per la pratica clinica per i DSA (2007), è indispensabile una fase iniziale di insegnamento standardizzato per tutti gli alunni/studenti, seguita da un potenziamento didattico personalizzato. Se, nonostante questi interventi, non si riscontrano miglioramenti, si può far riferimento ad una "*resistenza*" e diagnosticare un disturbo (Tressoldi et al., 2008).

Entrando più nello specifico, il DSM-5, ovvero il Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali nella sua quinta edizione, fornisce una descrizione dettagliata e chiara dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). Secondo il manuale, i DSA si manifestano con difficoltà significative nell'acquisizione e nell'uso delle abilità accademiche, come la lettura, la scrittura e il calcolo. Le caratteristiche principali sono:

- Persistenza delle difficoltà: le problematiche devono perdurare per almeno sei mesi, anche se vengono adottati interventi mirati per affrontarle.
- Prestazioni inferiori alle attese: le abilità accademiche del bambino/ ragazzo devono risultare significativamente al di sotto di quelle attese per la sua età, il livello di istruzione ricevuto e le capacità intellettive generali.
- Esordio durante gli anni scolastici: le difficoltà devono emergere durante il periodo scolastico, anche se possono diventare più evidenti solo quando le richieste accademiche superano le capacità del bambino/ ragazzo.

- Esclusione di altre cause: le problematiche non devono essere attribuibili a disabilità intellettive, disturbi visivi o uditivi, condizioni neurologiche, disturbi psichiatrici gravi, mancanza di adeguata istruzione o difficoltà linguistiche.

Il DSM-5 classifica i DSA in tre categorie principali:

1. Disturbo della Lettura (Dislessia): include difficoltà nel riconoscimento delle parole, una lettura lenta e inaccurata, e problemi nella comprensione del testo.
2. Disturbo della Scrittura (Disgrafia): comprende problemi con la scrittura corretta, l'ortografia, la grammatica e la punteggiatura, oltre alla difficoltà nell'esprimere i pensieri in forma scritta.
3. Disturbo del Calcolo (Discalculia): riguarda le difficoltà con il senso dei numeri, la memorizzazione di fatti aritmetici, il calcolo accurato e fluente, e il ragionamento matematico.

I criteri diagnostici del DSM-5 evidenziano che i DSA sono presumibilmente legati a disfunzioni del sistema nervoso centrale (SNC) e non possono essere spiegati da variabili emotive, sociali, educative o da gravi disabilità (APA, 2013).

L'aspetto cardinale della definizione di questa categoria di disturbi è proprio la "*specificità*", ovvero il disturbo interessa uno specifico e circoscritto dominio di abilità, fondamentale per l'apprendimento, lasciando intatto il funzionamento intellettuale generale. Ciò implica che, per accertare una diagnosi di DSA, deve essere rispettato il criterio della "*discrepanza*" tra abilità nel dominio specifico interessato (deficitario in rapporto alle medie dell'età e/o della classe frequentata) e l'intelligenza generale (in norma rispetto all'età cronologica) (Cornoldi, 2007; Vio et al., 2011).

Scendendo nel dettaglio, come esplicitato nella prima Consensus Conference, la compromissione specifica dell'abilità deve essere significativa, ovvero la prestazione deve essere inferiore a -2ds dai valori normativi attesi per età o classe frequentata dal ragazzo in esame ed il livello intellettuale deve essere nei limiti della norma, vale a dire un Quoziente Intellettivo (QI) non inferiore a -1ds (valore corrispondente a 85) rispetto ai valori medi della sua età (Vio et al., 2011; ISS, 2011).

La Legge 8 ottobre 2010, n. 170, intitolata "*Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*," stabilisce le misure di supporto e tutela per gli studenti con DSA. Essa riconosce ufficialmente i Disturbi Specifici di Apprendimento e decreta le misure di supporto necessarie per garantire agli studenti con DSA il diritto all'istruzione, promuovendo il loro successo scolastico e formativo. Questa normativa è stata fondamentale per migliorare la consapevolezza sui DSA e ha fornito direttive chiare per assicurare agli studenti con DSA il supporto necessario, affinché possano raggiungere il successo educativo. Ad essi è concessa una certificazione, da rinnovare ogni tre anni, che permette loro di accedere ad una didattica individualizzata e personalizzata, con strumenti compensativi (come software specifici) e misure dispensative (come tempi più lunghi per le prove), al fine di aiutarli a conseguire le competenze necessarie per completare con successo il loro percorso di studi (MIUR, 2010; Vio et al., 2011).

Invece, l'espressione "*difficoltà di apprendimento*" è un termine generico e privo di significato preciso in ambito scientifico che fa riferimento a numerose tipologie di problematiche scolastiche che possono bloccare, intralciare o frenare il normale processo di apprendimento. Indica, quindi, qualsiasi problematicità incontrata da un bambino/ragazzo durante il corso della sua carriera scolastica, derivante da uno o più variabili che possono concernere sia l'allievo/ studente stesso (come stile di vita, aspetto motivazionale

o aspetti di personalità) sia il contesto generale (come aspetti familiari, caratteristiche socioculturali o qualità dell'istituzione scolastica). Queste problematiche non sono causate, quindi, da un disordine neurologico, ma piuttosto da fattori ambientali, emotivi o motivazionali.

1.2. BES: Bisogno Educativo Speciale

La fatica ad apprendere, oltre a compromettere l'esperienza di apprendimento, ha conseguenze significative sul piano emotivo e motivazionale; in breve, le difficoltà di apprendimento ed i DSA spesso si presentano in associazione con le difficoltà della sfera emozionale e possono compromettere il benessere psicologico e la capacità di uno studente di impegnarsi e avere successo negli studi. Quindi, al fine di promuovere il successo scolastico e il benessere di ogni studente, assicurando che nessuno venga escluso o lasciato indietro, è necessario saper riconoscere e gestire i Bisogni Educativi Speciali (BES).

Il BES è *“qualsiasi difficoltà evolutiva di funzionamento, permanente o transitoria, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovuta all'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF dell'OMS, e che necessita di educazione speciale individualizzata”*. (Ianes, 2005). Più precisamente, l'espressione "BES" è utilizzata per indicare una vasta gamma di esigenze educative che alcuni studenti possono avere nel contesto scolastico. Tale definizione è influenzata dal modello dell'ICF, la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS). L'ICF non considera la disabilità solo come una limitazione personale, ma come il risultato dell'interazione tra fattori personali e

contestuali. Questo modello bio-psico-sociale prende in considerazione non solo le condizioni di salute, come malattie e disturbi, ma anche i fattori ambientali e personali che influenzano la vita e la partecipazione dell'individuo.²

In breve, l'approccio dell'ICF ci consente di valutare le limitazioni funzionali dell'alunno in modo globale, considerando sia la condizione di salute che il contesto ambientale e personale.

Questa etichetta copre, quindi, tutte le situazioni in cui uno studente ha bisogno di attenzione particolare e supporto personalizzato per raggiungere i propri obiettivi educativi. Include una vasta gamma di necessità derivanti da disabilità, Disturbi Specifici dell'Apprendimento con iter diagnostico di DSA non ancora completato, svantaggi socio-economici, linguistici, culturali, e difficoltà emotive e comportamentali, plusdotazione cognitiva (GIFTED), funzionamento limite intellettivo (FIL).

In Italia, i Bisogni Educativi Speciali (BES) sono definiti dalla Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, emanata dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). Questa direttiva riconosce la necessità di adottare misure educative personalizzate per garantire un'educazione inclusiva a tutti gli studenti con difficoltà (Fogarolo et al., 2018).

2 Per comprendere meglio, elenchiamo le componenti che contribuiscono al funzionamento e alla disabilità di un individuo secondo l'ICF:

- funzioni e Strutture Corporee: riguardano gli aspetti fisiologici del corpo, come il funzionamento degli organi e dei sistemi;
- attività e Partecipazione: si valuta la capacità di un individuo di svolgere compiti e partecipare alla vita sociale;
- fattori Ambientali: includono l'influenza dell'ambiente fisico, sociale e attitudinale sulla vita della persona;
- fattori Personali: si fa riferimento alle caratteristiche individuali che non fanno parte del problema di salute, come età, sesso, istruzione ed esperienze passate.

Gli obiettivi principali sono: la personalizzazione dell'apprendimento, adattando l'insegnamento alle esigenze specifiche di ogni studente con BES; il supporto e l'inclusione, per favorire la partecipazione attiva e il successo educativo di tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro difficoltà; e la formazione continua dei docenti, affinché siano in grado di riconoscere e rispondere adeguatamente ai BES, fornendo loro gli strumenti necessari.

La Direttiva è, quindi, un documento di ispirazione culturale che ridefinisce l'ambito di intervento, con l'obiettivo di demedicalizzare l'approccio educativo; più precisamente, si afferma che la responsabilità dell'intera comunità educante si estende a tutti i Bisogni Educativi Speciali, permettendo a tutti questi alunni di beneficiare di una didattica personalizzata, di utilizzare strumenti compensativi e modalità di valutazione specifiche (Ciambrone et al., 2014).

La domanda che ne deriva è: "Come si interviene quando si incontrano studenti con BES? Come si possono aiutare?"³

1.3. Il potenziamento

Il potenziamento è un elemento chiave per supportare gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES). Si tratta di interventi mirati a favorire e promuovere il normale sviluppo di una funzione emergente, affinché possa esprimersi al meglio delle sue potenzialità. Questi interventi offrono situazioni di apprendimento con elementi di novità

³ Il caso che verrà analizzato in questo elaborato rientra in questa categoria e ci aiuterà a rispondere a queste domande.

e complessità superiore rispetto a ciò che il bambino/ ragazzo potrebbe affrontare autonomamente (Lucangeli et al., 2010).

Il concetto di potenziamento deriva da quello di “*sviluppo prossimale*” proposto da Vygotskij (1974). Secondo lo studioso, la zona di sviluppo prossimale (ZSP) corrisponde allo spazio tra ciò che un bambino/ ragazzo può fare indipendentemente e ciò che può fare con l'aiuto e/o la collaborazione di un adulto o di un compagno più esperto.

Il processo di apprendimento è suddiviso in tre zone:

1. Zona di Competenza Attuale: questa è l'area in cui il bambino/ ragazzo opera autonomamente, applicando abilità e conoscenze già consolidate;

2. Zona di Sviluppo Prossimale: rappresenta le abilità che il bambino/ ragazzo può sviluppare con l'assistenza esterna, rappresentando il potenziale immediato di apprendimento e sviluppo;

3. Zona di Competenza Potenziale: indica dove il bambino/ ragazzo opererà autonomamente in futuro, dopo avere ricevuto l'assistenza necessaria nella ZSP.

La Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP) evidenzia l'importanza delle interazioni sociali nel processo di apprendimento. Gli adulti e i coetanei forniscono un supporto che viene gradualmente rimosso quando il bambino/ ragazzo acquisisce nuove competenze, promuovendo così un avanzamento cognitivo e un apprendimento efficiente. La ZSP è flessibile e si evolve con l'acquisizione di nuove abilità da parte del bambino/ ragazzo. Questo significa che attività che inizialmente richiedevano supporto possono diventare parte integrante delle competenze attuali del bambino/ ragazzo (Vygotskij, 1974).

In breve, il potenziamento rappresenta un percorso che consente al bambino/ ragazzo di raggiungere il massimo delle sue capacità. Il sistema neuropsicologico si organizza in risposta agli stimoli ambientali e educativi. Quanto più questi stimoli sono in sintonia con le specifiche funzioni cognitive dell'apprendimento, tanto più si facilita il potenziamento del sistema stesso. Pertanto, è fondamentale un ambiente educativo che supporti e promuova adeguatamente questo sviluppo.

Per realizzare un programma di potenziamento efficace, è di fondamentale importanza comprendere la connessione tra l'intervento stesso e la valutazione iniziale delle competenze; pertanto, l'intervento dovrebbe concentrarsi nel rafforzare una o più aree di debolezza identificate. In aggiunta, un programma di potenziamento deve essere supportato da dati scientifici e formulare ipotesi di miglioramento precise, risultando efficace solo se determina un progresso significativo rispetto al naturale sviluppo atteso (Lucangeli et al., 2010).

La finalità primaria del potenziamento è, quindi, quella di rendere possibile il raggiungimento del massimo potenziale di ogni individuo così da farlo sentire più efficace e motivato verso l'apprendimento. Ciò è possibile poiché il cervello umano possiede, fin dalla nascita, alcune potenzialità che devono essere sviluppate e accresciute ed il potenziamento è uno dei modi per riuscire in questa missione.

Difatti, i circuiti cerebrali non sono immutabili ma, al contrario, hanno un'enorme capacità di sviluppo (in particolar modo nei primi anni di vita). Questa caratteristica, nota come "*plasticità neurale*", permette al cervello umano di adattarsi all'ambiente e alle situazioni ed è determinata in parte dalla programmazione genetica ed in parte dalle esperienze di apprendimento (Lucangeli, 2017).

Altro aspetto fondamentale affinché un potenziamento si possa definire di successo è la necessità di impostare il lavoro in maniera tale che esso sia individualizzato e alla portata del bambino/ ragazzo di cui ci si sta occupando.

Questo poiché, come la letteratura ci insegna, compiti troppo semplici, ovvero al di sotto della ZSP, non producono alcun tipo di apprendimento in quanto il bambino/ ragazzo è già in grado di svolgerli in autonomia. Parallelamente, esercizi troppo al di sopra della ZSP non determinano apprendimento, perché non riescono ad essere svolti neanche con l'assistenza di un adulto, provocando nel bambino/ ragazzo grande frustrazione e sensazione di fallimento.

In sintesi, il programma di potenziamento richiede che chi lo propone anticipi lo sviluppo, fornendo un sostegno flessibile e limitato nel tempo, così che il bambino/ ragazzo possa raggiungere un livello superiore di competenza.

Attraverso questo percorso, il bambino/ ragazzo sviluppa un senso maggiore di autoefficacia, controllo e responsabilità sul proprio apprendimento. Questo approccio consente all'alunno/ studente di auto-motivarsi anche dopo un insuccesso, di sviluppare capacità di automonitoraggio e di formare una percezione di sé adeguata a sostenere l'intero processo di apprendimento (Pazzaglia et al., 2002).

Ma, concretamente, come è possibile realizzare questo scatto? Su cosa si va a lavorare, nel corso del potenziamento, affinché il bambino/ ragazzo acquisisca nuove competenze e migliori sia sul piano scolastico che su quello personale?

1.4. L'agire metacognitivo

Appare importante, quindi, valutare nei bambini/ ragazzi con BES e DSA, oltre agli apprendimenti e alle funzioni neuropsicologiche, anche gli aspetti emotivi, comportamentali e motivazionali, poiché questo ci consente di comprendere quali sono i punti di forza e di debolezza del bambino/ ragazzo. È proprio su questi ultimi aspetti che si metterà in atto un percorso di potenziamento e si andrà a lavorare sull'area che risulta essere prioritaria. A tal fine, verranno non solo trasmesse delle strategie didattiche più funzionali ma anche sviluppate delle abilità metacognitive.

È necessario anche che il bambino/ il ragazzo prenda consapevolezza dei propri punti di forza, di debolezza e dei propri meccanismi interni, così da renderlo capace di scegliere il metodo di studio più opportuno per la propria persona e da rendere maggiormente efficace il processo di apprendimento (De Beni et al., 2015). Senza tale cognizione, il ragazzo persisterà in schemi di pensiero disfunzionali che andranno a incidere negativamente sul percorso di apprendimento e sulla loro capacità di autoregolazione.

Cosa si intende, quindi, per metacognizione? Con questa espressione si fa riferimento a quelle abilità che permettono alle persone di essere consapevoli dei propri processi cognitivi e di gestirli in modo efficace. Queste includono: la capacità di riflettere sui propri pensieri, emozioni e comportamenti durante l'apprendimento, di pianificare e monitorare le proprie strategie cognitive e di adattarle in base ai risultati ottenuti.

Detto in altri termini, il concetto di “*metacognizione*” rappresenta una sorta di recipiente che include tutte le operazioni cognitive sovraordinate rispetto alle operazioni cognitive esecutive, con lo scopo di organizzarle, dirigerle e di favorire la riflessione. Le operazioni cognitive si possono suddividere in alcune categorie principali: l'atteggiamento

metacognitivo (o conoscenza metacognitiva generale), le conoscenze metacognitive specifiche e i processi metacognitivi di controllo (Cornoldi et al., 2020).

Il potenziamento delle competenze metacognitive è, quindi, essenziale per un agire metacognitivo efficace e può avvenire attraverso interventi educativi mirati, esercizi specifici e la pratica continua della riflessione critica sulle proprie esperienze di apprendimento. Lavorando su questo fronte, i ragazzi svilupperanno una maggiore consapevolezza circa le proprie capacità e i processi necessari per regolarle, diventando, conseguentemente, più abili nel dirigere e verificare il proprio apprendimento in modo strategico e riflessivo (Cornoldi, 1995).

Così facendo si supporta un modo di apprendere più profondo e duraturo in quanto gli studenti non si limitano a memorizzare informazioni, ma comprendono e sono motivati nell'imparare in una maniera più efficace ed utile.

In sintesi, lo sviluppo di una conoscenza metacognitiva è un requisito fondamentale per una buona utilizzazione delle risorse cognitive individuali, rendendo i ragazzi degli studenti efficaci, autonomi e strategici, capaci di riflettere criticamente sul proprio processo di apprendimento e di adattare le proprie strategie al fine di raggiungere risultati migliori.

CAPITOLO 2- COGNIZIONE ED EMOZIONE

2.1. Cognizione

In questo capitolo ci soffermeremo nella descrizione dei meccanismi che entrano in gioco durante il processo di apprendimento e nel comprendere come questi interagiscono.

L'atto di apprendere è un processo complesso e altamente variabile in base alla persona e al contesto. Esso coinvolge un insieme di processi cognitivi che utilizzano diverse funzioni mentali (Zambotti, 2015).

Nello specifico, si fa riferimento alla “cognizione”, termine con cui si indicano tutti i processi mentali coinvolti nella conoscenza, comprensione, apprendimento e memoria. Tale abilità include attività quali il pensiero, il ragionamento, la percezione, la risoluzione di problemi e la presa di decisioni. In altre parole, la cognizione è la capacità della mente di elaborare informazioni, fare connessioni e generare risposte appropriate. Ciò risulta cruciale nell'apprendimento poiché queste abilità sono indispensabili al fine di acquisire e applicare nuove conoscenze (Marzi, 2019).

Parlando di cognizione non si può scindere dal concetto di “*sviluppo cognitivo*”, vale a dire l'insieme dei cambiamenti nelle capacità di elaborazione delle informazioni e di acquisizione della conoscenza, resi possibili grazie alla maturazione delle strutture cerebrali. I bambini accrescono le loro abilità e conoscenze attraverso diversi stadi evolutivi, raggiungendo livelli sempre più avanzati. Lo sviluppo diventa sempre più cognitivo: il cervello, pur variando poco quantitativamente, modifica profondamente le sue modalità di funzionamento. I cambiamenti durante lo sviluppo sono, quindi, sia

quantitativi, con l'aumento delle strutture di elaborazione dell'informazione, sia qualitativi, con la riorganizzazione delle conoscenze (Lucangeli et al., 2019).

Una componente cruciale della cognizione è rappresentata dalle Funzioni Esecutive (FE), vale a dire “*quel complesso di abilità che rende gli individui in grado di stabilire degli obiettivi, delineare strategie (...) nuove ed efficaci per raggiungerli e, col passare del tempo o al variare delle situazioni e delle richieste ambientali, di adattare tali piani di azione*” (Burgess et al. 2004).

In breve, con il termine Funzioni Esecutive, si fa riferimento a quell'insieme di processi cognitivi fondamentali al fine di attuare e terminare con successo comportamenti finalizzati ad uno scopo. Le FE sono, quindi, fondamentali per il processo di apprendimento, in quanto necessarie per pianificare, risolvere problemi, usare strategie flessibili, essere in grado di inibire stimoli distraenti, rimanere concentrati, mantenere le informazioni nella *working memory* e per il *multitasking* (Lucangeli et al., 2019).

A sostegno di ciò possiamo portare ad esempio la Memoria di Lavoro, comunemente definita come la capacità di mantenere temporaneamente in memoria e manipolare informazioni rilevanti per lo svolgimento di compiti cognitivi. Senza questa abilità, lo studente/ allievo, non sarebbe in grado di comprendere e ricordare istruzioni, risolvere problemi matematici complessi e/o leggere e comprendere testi. E ancora, anche il ruolo dell'inibizione, vale a dire l'abilità di controllare gli impulsi e resistere alle distrazioni, risulta fondamentale per l'esperienza di apprendimento in quanto permette agli studenti/ allievi di mantenere l'attenzione durante le lezioni, evitare comportamenti impulsivi e concentrarsi sui compiti/ obiettivi.

Riassumendo, le funzioni esecutive sono essenziali per un apprendimento efficace. Riconoscere e supportare lo sviluppo di queste abilità può migliorare significativamente le prestazioni accademiche e il benessere degli studenti.

Ma quando si apprende, entra in gioco solo l'aspetto più prettamente cognitivo?

2.2. Emozione

In passato, il cervello umano è stato analizzato come se fosse "isolato" dalla sua componente più emotiva e sociale, considerando la cognizione e l'emozione in maniera distinta e non comunicante. Uno dei principali successi della ricerca contemporanea è quello di aver compreso che gli aspetti cognitivi e quelli emotivo/ sociali sono, in realtà, due domini strettamente interconnessi che non possono essere considerati separatamente.

Il termine "emozione" fa riferimento ad una condizione o esperienza personale che provoca un insieme di conseguenze cognitive, comportamentali e fisiologiche.

Le emozioni ricoprono funzioni adattive cruciali. Ad esempio, la paura e/o l'allarme mettono in moto un sistema di emergenza che aumenta le probabilità di sopravvivenza, come quando si scappa da un pericolo. Allo stesso modo, anche le emozioni positive, come gioia, interesse e soddisfazione, risultano fondamentali, in quanto ci permettono di instaurare relazioni intime, espandere il nostro modo di pensare ed agire, esplorare nuove conoscenze e cercare nuovi modi per raggiungere i propri obiettivi (Marzi, 2019).

Dal punto di vista neurocognitivo, le emozioni comportano interazioni significative tra diverse aree del cervello, in particolare tra il sistema limbico e la corteccia cerebrale. La corteccia cerebrale è strettamente connessa con l'ipotalamo, l'amigdala e altre strutture

del sistema limbico, ed è noto come questa sia coinvolta nei processi di valutazione cognitiva. Si è dimostrato, inoltre, come anche la capacità di regolare le emozioni dipenda in gran parte dalla corteccia prefrontale.

Nello specifico, le ricerche del neuroscienziato Joseph LeDoux (2000) hanno dimostrato che quando il talamo (centro di elaborazione sensoriale del cervello), riceve un input dai sensi, può inviare messaggi attraverso due vie neurali: una "via alta" che arriva alla corteccia e una "via bassa" che conduce all'amigdala. La via bassa permette all'amigdala di ricevere l'input sensoriale e generare reazioni emotive prima ancora che la corteccia cerebrale abbia il tempo di interpretare completamente la causa della reazione. Il neuroscienziato sostiene che questo meccanismo primitivo abbia un valore di sopravvivenza, in quanto consente all'organismo di reagire velocemente, prima ancora di avere un'interpretazione cognitiva più dettagliata della situazione.

Le emozioni giocano, quindi, un ruolo cruciale nel determinare la qualità della cognizione, evidenziando un forte legame bidirezionale tra sistemi cognitivi ed emotivi.

In breve, non esiste un atto della vita psichica privo del collegamento tra meccanismi cognitivi ed emotivi; sono funzioni differenti ma ciò non implica che non possano funzionare insieme.

Rapportando ciò all'ambito dell'apprendimento, quando un bambino/ragazzo apprende, insieme ai meccanismi cognitivi di memoria, attenzione, percezione ed elaborazione delle informazioni (sopra citati), sperimenta degli stati emotivi. Ciò implica che, durante l'atto di apprendere, si inseriscono nella memoria semantica le informazioni ma, allo stesso tempo, si creano anche delle memorie autobiografiche legate all'emozione provata durante l'attività. Tale meccanismo comporta che, ogni qualvolta ci si trovi ad

apprendere qualcosa, ci si ricorderà anche dell'emozione con cui lo si è fatto e, se questa sarà un'esperienza/un'emozione positiva la si ricorderà favorevolmente, in caso contrario, si potrebbe andare incontro ad un circolo di paura ed inadeguatezza, causando un cortocircuito emozionale (Lucangeli, 2015).

Le emozioni possono essere viste, quindi, come una corrente neuro-elettrica che traccia la memoria e fungono per l'individuo da regolatore, indicando la possibilità di restare, se l'attività comporta sensazioni positive, o la necessità di fuggire in caso di pericolo percepito. Ciò avviene attraverso un meccanismo di tipo Hertziale, vale a dire che, un individuo, in situazione di veglia, presenta onde di almeno 9 Hertz. Quando si prova un'emozione positiva, vi è un picco Hertziale, ovvero un'onda con altissima intensità (fino ai 15 Hertz) ma brevissima, che va a tracciare la memoria così da indurre un meccanismo di ricerca nel cervello legato a quel tipo di sensazione. Al contrario, se si prova angoscia, ansia o paura, l'onda avrà una bassa intensità ma una più lunga frequenza, al fine di mandare un segnale di “*alert*” al cervello e indurre l'individuo ad allontanarsi da quella situazione/sensazione e di non ricercarla nuovamente (Lucangeli, 2017; Lucangeli, 2019).

Possiamo comprendere, quindi, come non tutte le emozioni impattino sull'apprendimento alla stessa maniera ma come queste dipendano dalla loro valenza positiva o negativa. Il condizionamento della paura, ad esempio, illustra come un individuo può imparare a rispondere con timore a uno stimolo precedentemente neutro, se associato a esperienze negative (Pavlov, 1927). Un esempio utile per meglio comprendere questo aspetto potrebbe essere quello di uno studente che, avendo sperimentato numerosi fallimenti in matematica, associa la materia a emozioni negative, causando una reazione anticipatoria di paura che interferisce con la sua capacità di

concentrarsi e risolvere problemi. Questo esempio dimostra come le emozioni intense possano consolidare i ricordi e influenzare negativamente i processi cognitivi (Lucangeli et al., 2019).

Tuttavia, è possibile interrompere questo ciclo negativo attraverso strategie cognitive di rielaborazione dell'esperienza che riducono la risposta di paura e migliorano la concentrazione. Da qui nasce l'esigenza di un educatore non giudicante ma alleato del bambino/ragazzo, che lo aiuta a combattere la paura e il senso di colpa. A questo scopo, l'educatore attua delle strategie di incoraggiamento che è ciò che, di fronte ad una situazione che incute timore, permette al bambino/ragazzo di mettere in atto le proprie risorse per superare la difficoltà o, ancora, impiega in maniera funzionale i cosiddetti "interruttori emozionali", ovvero un abbraccio, una carezza, uno sguardo, i quali sono in grado di immettere nel circuito delle memorie emozioni, che abbattano il senso di colpa o la paura e costruiscono benessere (Lucangeli, 2016; Lucangeli, 2017).

Ma quindi come interagiscono tra loro l'aspetto cognitivo e quello emotivo?

2.3. Warm Cognition e Cold Cognition

Per rispondere a questa domanda dobbiamo tornare al concetto, sopra citato, di Funzioni Esecutive.

Nello specifico, Zelazo e Muller (2002) hanno distinto le Funzioni Esecutive in due aspetti principali: quelli freddi o "*cold*", vale a dire quelli più puramente cognitivi e gli aspetti caldi o "*warm*", ovvero quelli più prettamente affettivi.

Con il termine cognizione fredda o “*cold cognition*”, si fa riferimento al ragionamento guidato dall’elaborazione delle informazioni, in assenza di coinvolgimento emotivo. In breve, si tratta, quindi, di tutti quei compiti tipicamente analitici e distaccati da influenze emotive o affettive quali, ad esempio, la risoluzione di un problema di matematica, un ragionamento di tipo logico o la pianificazione di un’attività. Questo tipo di funzioni vengono elicitate da problematiche di tipo teorico e decontestualizzato e si attivano in presenza di una bassa rilevanza emotiva legata alla situazione (Lucangeli et al., 2019). Un esempio di compito che mira a studiare le FE fredde, difatti, è l’ordinamento per colore, numero o forma nel *Wisconsin Card Sorting Test*⁴ (WCST). La prima versione, che risale al 1948 (Berg), implicava l’impiego di 128 carte tuttavia, nel 1976, Nelson le ridusse a 48, eliminando gli stimoli ambigui e rendendo il test più rapido e semplice. Ad oggi, la versione usata è quest’ultima (Nelson, 1976).

Il concetto di cognizione calda o “*warm cognition*”, è, invece, stato introdotto per la prima volta da Robert P. Abelson nel 1963, il quale suggerisce che il pensiero umano sia condizionato dallo stato emotivo. Essa implica, quindi, tutti quei processi cognitivi condizionati da emozioni, motivazioni, desideri o stati di attivazione fisiologica. Per queste caratteristiche, la *warm cognition*, viene spesso correlata a processi di pensiero automatici, rapidi e che comportano decisioni basate sull’istinto. (Lucangeli et al., 2019).

4 WCST: test neuropsicologico che misura le capacità di ragionamento astratto e l’adattabilità delle strategie cognitive in risposta a variabili ambientali. Ha come target soggetti tra i 6 e i 70 anni. Utilizzato per la valutazione della flessibilità nella scelta delle strategie di risoluzione dei problemi e della difficoltà di astrazione (Berg, 1948).

Tra le prove comunemente impiegate al fine di studiare questo dominio, figura lo *Iowa Gambling Task*⁵ che è incentrato sugli aspetti emotivi legati alla presa di decisioni economiche ed ha lo scopo riprodurre il processo di *decision making* quotidiano (Bechara et al., 1994).

In passato si è sempre sostenuto che la cognizione fredda fosse l'unico aspetto fondamentale nel processo di apprendimento e veniva vista in netta contrapposizione con quella calda ma, in realtà, gli ultimi studi nel campo delle neuroscienze, hanno dimostrato come questo conflitto non abbia motivo di esistere. Difatti, è stato dimostrato che anche gli aspetti emotivi giocano un ruolo cruciale nella determinazione della qualità della cognizione e dell'apprendimento.

In breve, i processi delle FE fredde e calde sono diversi tra loro, ma si coordinano in base alle richieste del compito. Le componenti calde implicano processi operativi legati a situazioni emotive/motivazionali. D'altra parte, gli aspetti freddi riguardano processi quali l'inibizione, la pianificazione, la *working memory*, richiamati in ambiti

⁵ Iowa Gambling Task: vengono mostrati ai partecipanti due mazzi di carte "buoni" e due "cattivi". In ogni mazzo vi sono carte che implicano sia una vincita che una perdita. Nei mazzi "buoni" la vincita è bassa e la perdita è minore; nei mazzi "cattivi", la vincita è alta ma le perdite sono maggiori. Ai soggetti viene dato del denaro e ricevono l'istruzione di massimizzare la vincita. Dopo le prime scelte, i soggetti sani capiscono la regola e compiono la scelta meno rischiosa, pescando dai mazzi "buoni. Al contrario, i soggetti con lesioni, non mostrano questo pattern e continuano a pescare da entrambi i mazzi. Il loro deficit causa un'incapacità nell'apprendere dall'errore e inficia il loro comportamento durante il gioco.

relativamente privi di valenza affettiva. Quindi, la salienza affettiva della situazione sembra essere l'elemento discernente tra attività fredde e calde.

Esaminando lo sviluppo evolutivo della cognizione fredda e calda, si osserva che la corteccia prefrontale subisce una crescita significativa durante l'infanzia. Ciò è evidenziato dai cambiamenti nei volumi di materia bianca e grigia legati all'età (Gogtay et al., 2004). Fino a poco tempo fa, gli studi si sono focalizzati prevalentemente sugli aspetti freddi delle Funzioni Esecutive, evidenziando dei perfezionamenti significativi di tali abilità già a partire dall'infanzia. Al contrario, lo sviluppo delle FE calde sembra necessitare di più tempo nei bambini (Prencipe et al., 2011), suggerendo che la cognizione calda segua una traiettoria differente.

In breve, essendo questo campo di ricerca recente, la conoscenza circa la cognizione calda è ristretta e necessita di ulteriori dati. Nonostante ciò, un grande passo avanti è stato fatto: oggi si considerano cognizione ed emozione come un qualcosa di interconnesso e utile a spiegare l'apprendimento.

Difatti, utilizzare la cognizione calda e la cognizione fredda nell'apprendimento significa integrare aspetti emotivi e motivazionali con processi cognitivi più razionali ed astratti, al fine di migliorare l'efficacia dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Ciò implica che “imbottire” gli studenti/ allievi solo di nozioni e strategie didattiche non sarà sinonimo di successo didattico né, tantomeno, di benessere individuale a meno che questo non venga accompagnato e supportato da una buona dose di strategie emotive/motivazionali. L'apprendimento va dunque affiancato dall'incoraggiamento, da una spinta motivazionale, da emozioni positive quali la gioia, l'interesse, la

soddisfazione, così da favorire il benessere del ragazzo e una memorizzazione delle informazioni più funzionale e duratura.

Riassumendo, l'integrazione della cognizione calda e della cognizione fredda nell'apprendimento offre un approccio equilibrato che riconosce l'importanza sia di motivazioni ed emozioni, sia delle capacità cognitive tradizionali. Questo approccio olistico può portare ad una comprensione più profonda e duratura, nonché a un maggiore benessere e soddisfazione per gli studenti.

CAPITOLO 3- ANALISI DI UN CASO

STUDIO DI UN CASO

3.1. La storia di Filippo

Filippo è un ragazzo di 14 anni e 9 mesi, frequentante la classe prima della Scuola Secondaria di II Grado, che arriva in consultazione sotto volontà dei genitori per una valutazione relativa allo stato degli apprendimenti scolastici, neuro-cognitiva e degli aspetti emotivo- motivazionali.

La decisione di effettuare la valutazione è stata presa in quanto Filippo ha avuto un brusco abbassamento del rendimento scolastico a partire dalla metà della classe terza secondaria di primo grado, che si è acuito con l'inserimento alla scuola secondaria di secondo grado con conseguente impatto sullo stato emotivo del ragazzo.

I genitori segnalano che le principali difficoltà di Filippo riguardano la matematica e in generale i compiti scritti: sembra capire la regola e il contenuto ma, poi, sbaglia l'applicazione o la spiegazione del concetto, fa molta difficoltà a ricordare e rievocare le informazioni apprese e ripetute poco prima, tende a sbagliare compiti di comprensione anche semplici a risposta chiusa. Viene percepito come distratto e poco attento nell'esecuzione del compito sia in ambito scolastico che extrascolastico: tende a dimenticare gli impegni assegnati dai genitori, non ricorda la consegna di un compito commettendo errori di distrazione, è superficiale e frettoloso nello svolgere gli esercizi. Tende a stancarsi facilmente nei lavori che inizia, sente la mente in sovraccarico e in continua attività e, per questo motivo, non riesce a mantenere la concentrazione sul compito o sulla lezione; nello studio pomeridiano in autonomia non riesce ad essere

efficace ed adeguato alle richieste scolastiche (studia non più di un'ora al giorno e possiede un metodo di studio poco funzionale). Filippo, da quanto segnalato dai genitori, ha delle difficoltà nel gestire e regolare le proprie emozioni: è ansioso, si preoccupa eccessivamente, è rigido, timido, poco flessibile, vive ogni compito con forte stress, accetta poco l'errore, si sente insicuro ed inadeguato. Inoltre, il ragazzo ha costantemente bisogno di dimostrare quanto vale sia a sé stesso sia ai genitori, per questo motivo ha deciso di iscriversi, in un primo momento, ad una scuola altamente richiestiva (Liceo Classico). Filippo studiava tanto ma i voti non erano proporzionali allo sforzo compiuto e alla quantità di ore passate sui libri; inoltre, le insufficienze erano molte e non sono state recuperate. Questa situazione creava molta agitazione e preoccupazione nel ragazzo che, in accordo con i suoi genitori, ha richiesto il cambio di scuola, passando al Liceo delle Scienze Umane.

Per avere un quadro il più completo possibile è stato svolto un colloquio anche con la scuola frequentata da Filippo fino a quel momento e si sono raccolte le seguenti informazioni. Gli insegnanti hanno segnalato che il ragazzo, fin dal primo periodo, ha fatto molta fatica a seguire il programma e soddisfare le richieste della scuola, mostrando problematiche di rendimento diffuse in tutte le materie. Vengono evidenziate difficoltà nell'elaborazione di concetti, nella memorizzazione, nel metodo di studio e nell'espressione scritta e orale, dove risulta povero e poco fluido. Segnalano, inoltre, problematiche anche sul versante socio-emotivo: tende ad essere chiuso in sé stesso, non chiede mai aiuto, si relaziona poco con i suoi compagni, mostra ansia ed agitazione per gran parte del tempo passato in classe.

Infine, va segnalato che il ragazzo, al momento della valutazione, stava affrontando un momento particolarmente complesso da un punto di vista personale in quanto, essendo

stato adottato a 12 giorni dalla nascita, ha espresso la volontà di conoscere la sua storia e la sua mamma naturale, ma quest'ultima non vuole essere rintracciata.

3.2. La valutazione iniziale

Dopo il primo colloquio con i genitori, Filippo è stato sottoposto ad una valutazione degli apprendimenti scolastici (lettura, comprensione del testo scritto, scrittura e calcolo), del metodo di studio, della componente affettivo-relazionale e dell'area neuro-cognitiva, ottenendo i riscontri descritti di seguito nella Tabella 1, 2, 3 e 4.

Per valutare la lettura è stata somministrata la prova MT⁶ corrispondente alla classe frequentata dal ragazzo e sono stati calcolati due parametri: rapidità ed accuratezza. Dato che i risultati sono stati adeguati, si è ritenuto opportuno fermarsi alle prove di primo livello. Più precisamente, Filippo ha letto ad un ritmo di 5,17 sillabe al secondo (Z= 0,14, 40°-50° percentile, Prestazione Sufficiente), commettendo un solo errore (80° percentile, Criterio Completamente Raggiunto).

Per quanto riguarda le abilità di comprensione del testo, valutate sempre mediante la somministrazione delle prove MT⁷ (svolte in autonomia), i risultati sono stati, anche in questo caso, adeguati, raggiungendo un livello sufficiente nel complesso delle prove (75° percentile, Prestazione Sufficiente).

⁶ **LETTURA**, prove tratte dalla batteria MT-3-Cliniche, Brano Lettura, Classe 1 Secondaria di I grado, di C. Cornoldi e B. Carretti, Giunti EDU, 2016 Firenze.

⁷ **COMPRESIONE**: prove tratte dalla batteria MT-3-Cliniche, Brano Cronaca e Informativo, Classe 1 Secondaria di I grado, di C. Cornoldi e B. Carretti, Giunti EDU, 2016 Firenze.

Circa l'aspetto riguardante la scrittura⁸ nella componente ortografica sono state utilizzate le prove di dettato di brano, di parole e non parole facenti parte della batteria "Prove MT Avanzate-3-Clinica", riscontrando una prestazione ampiamente adeguata. La scrittura nella componente grafo-motoria è stata valutata attraverso due prove di velocità di scrittura – tratte dalla medesima batteria- ed è risultata in media rispetto ai ragazzi della sua età.

Per ciò che concerne l'area del calcolo⁹ è stata somministrata una prova di primo livello tratta dalla *Batteria MT Avanzate-3-Clinica* composta da tre item:

1. *Prova M. Calcolo a mente e Fatti aritmetici*, la quale indaga l'accuratezza e la velocità nel calcolo mentale e la padronanza dei fatti numerici;
2. *Prova N. Competenza numerica*, costruita sul principio della sensibilità immediata alle grandezze;
3. *Prova O. Insieme numerici*, la quale consiste in un accertamento generale delle abilità numeriche e di calcolo.

I risultati hanno evidenziato una prestazione adeguata circa i primi due item, mettendo in luce, invece, una performance deficitaria nella parte riguardante gli insiemi numerici (risposte corrette 2/12, Richiesta di Intervento Immediato, <5° percentile).

⁸ **SCRITTURA** Prova E, F, G, H, I, L, Classe 1° Secondaria di II grado, prove tratte dalla batteria MT Avanzate 3 Clinica, la valutazione delle abilità di Lettura, Comprensione, Scrittura e Matematica per il biennio della scuola secondaria di II grado, di C. Cornoldi, A. Pra Baldi, D. Giofrè, 2017 Editore Giunti Edu.

⁹ **MATEMATICA**, Prova M, N, O, Classe 1° Secondaria di II grado, prove tratte dalla batteria MT Avanzate 3 Clinica, la valutazione delle abilità di Lettura, Comprensione, Scrittura e Matematica per il biennio della scuola secondaria di II grado, di C. Cornoldi, A. Pra Baldi, D. Giofrè, 2017 Editore Giunti Edu.

Tabella 1 - Prospetto riassuntivo della valutazione iniziale di FILIPPO circa gli apprendimenti (classe prima della Scuola Secondaria di II Grado)

ABILITÀ	PROVE SOMMINISTRATE		PUNTEGGIO OTTENUTO	DATI NORMATIVI	CONFRONTO CON I DATI NORMATIVI E ULTERIORI OSSERVAZIONI
LETTURA	Batteria	Lettura Brano 26 dicembre 2004	Errori: 1	M= 4.16 (3.81) CCR (<2) 80° (1)	80° percentile CRITERIO COMPLETAMENTE RAGGIUNTO
	Prove MT Avanzate-3-Clinica Classe 1 ^a Secondari a II Grado		Tempo Tot: 217" Sill/sec: 5,17	M= 5.3 (0.92) PS (4,46-5,74) 40°-50°p (5,08-5,3)	Z= 0.14 40°-50° percentile SUFFICIENTE
COMPRESIONE DEL TESTO SCRITTO	Brano Cronaca Classe 1 ^a secondaria di secondo grado Prove MT-3-Clinica		Corrette: 5/10	M= 5.58 (1.83) PS (5-6) 30°-40° p (5)	30°-40° percentile SUFFICIENTE
	Brano informativo Classe 1 ^a secondaria di secondo grado Prove MT-3-Clinica		Corrette: 7/10	M= 4.87 (1.76) CCR (>5) 90° p (7)	90° percentile CRITERIO COMPLETAMENTE RAGGIUNTO
	TOTALE BRANO CRONACA + INFORMATIVO		Corrette: 12/20	M= 10.45 (2.89) PS (9-12) 75°p (12)	75° percentile SUFFICIENTE
SCRITTURA:	Prova <i>le</i> BVSCO-2		Grafemi: 126	M=105.01 (22.08)	Z= 0.95

ORTOGRAFIA E GRAFIA			80°-90° percentile (122-132)	
	Prova <i>numeri</i> BVSCO-2	Grafemi: 156	M=147.49 (26.68) 70°p (156)	Z= -0,31
	Dettato di brano Classe 1^ secondaria di secondo grado Prove MT-3-Clinica	Errori totali: 1	M= 5.26 (3.90) 90° p (1) CCR (<3)	90° percentile CRITERIO COMPLETAMENTE RAGGIUNTO
	Dettato di parole Classe 1^ secondaria di secondo grado Prove MT-3-Clinica	Errori: 6	M= 8.49 (5.29) 60°p (6) PS (13-5)	60° percentile SUFFICIENTE
	Dettato di non parole Classe 1^ secondaria di secondo grado Prove MT-3-Clinica	Errori: 7	M= 8.27 (3.75) 60°p (7) PS (11-6)	60° percentile SUFFICIENTE
CALCOLO E RAGIONAMENTO MATEMATICO Classe 1^ secondaria di secondo grado Batteria AC.MT 3 Clinica	Calcolo a mente	Corrette: 8/8	M= 4.16 (1.93) 90°p (7) CCR (>5)	90° percentile CRITERIO COMPLETAMENTE RAGGIUNTO
		Tempo medio: 176''	M= 121.38 (66,67) 15°-20° p (190-173,18) PS (189,9-78)	15°-20° percentile SUFFICIENTE
	Fatti Numerici	Corrette: 24/27	M= 19.34 (4.5) 80°-90°p (23-25) CCR (>22)	80°-90° percentile CRITERIO COMPLETAMENTE RAGGIUNTO

	Prova di competenza numerica	Corrette: 10/20	M=11.93 (3.16) 30° p (10) PS (10-14)	30°percentile SUFFICIENTE
	Prove carta e matita di approfondimento	Corrette: 2/12	M= 6.54 (2.78) 5°p (2) RII (≤ 4)	5°percentile RICHIESTA INTERVENTO IMMEDIATO

Inoltre, sono stati somministrati dei questionari tratti dalla Batteria AMOS 8-15 (*Abilità e Motivazione allo Studio: Prove di Valutazione dagli 8 ai 15 anni*), vale a dire: il Questionario sull'Approccio allo Studio (QAS), i Questionari sulle Strategie di Studio (QSS), la Prova di Studio (PS3), i Questionari sulle Convinzioni (QC) e sulle Convinzioni Attributive (QCA), i cui risultati vengono riportati nella tabella 2¹⁰.

Nello specifico, nel QAS, il cui obiettivo è quello di valutare l'Approccio Autoregolato allo studio attraverso l'autodescrizione di alcuni comportamenti e idee riferibili a sette aree fondamentali: motivazione, organizzazione, elaborazione strategica, flessibilità strategica, concentrazione, ansia, atteggiamento verso la scuola, Filippo ha riportato dei risultati tendenzialmente nella media, con un solo livello alto nell'organizzazione del lavoro personale¹¹. Il totale derivante dal questionario auto-compilato dal ragazzo (punteggio di 110), collocandosi nella fascia media, indicava la necessità di migliorare

¹⁰ Vengono riportati i punteggi ottenuti dallo studente sulla base del confronto delle sue risposte con quelle di un ampio campione normativo. Il punteggio viene indicato come alto/ elevato se è almeno una deviazione standard sopra la media, basso se è almeno una deviazione standard sotto la media, medio negli altri casi.

¹¹ Per tutte le aree (esclusa l'area dell'ansia) un punteggio sopra la media (fascia di livello alto) indica un approccio strategico allo studio. Un punteggio in media (fascia di livello medio) indica un approccio da migliorare ed un punteggio sotto la media (fascia di livello basso) indica un approccio poco funzionale. Per l'area ansia un punteggio elevato è critico, mentre un punteggio in media o sotto la media è positivo.

l'approccio generale allo studio: un indice che denota particolare fatica (quindi da attenzionare) è quello legato all'ansia dove il ragazzo si colloca in un livello medio-alto.

Per quanto concerne, invece, i Questionari sulle Convinzioni, si individuano le convinzioni personali rispetto all'intelligenza (QC1I), la fiducia nelle proprie intelligenza e abilità (QC2F) e gli obiettivi di apprendimento che ci si pone (QC3O). Filippo, dall'analisi di tali questionari, risulta un ragazzo mediamente fiducioso nella sua intelligenza ed abilità, ma va stimolato così da aumentare tale fiducia, facendolo riflettere sull'importanza di questo aspetto per lo studio. Inoltre, si è evidenziato come Filippo non abbia una polarizzazione in un verso o nell'altro circa gli obiettivi di apprendimento¹², vale a dire che il soggetto, rispetto ai compagni, non esprime chiaramente un orientamento sugli obiettivi posti circa la propria conoscenza. Allo stesso modo, risulta che il ragazzo non abbia un'idea netta neanche per ciò che concerne le convinzioni circa la propria intelligenza, collocandosi in un livello medio¹³.

In aggiunta, come sopra citato, è stata somministrata la Prova di Studio (PS3), che valuta la capacità di apprendere in autonomia da un testo scritto, trattante un argomento parzialmente o completamente nuovo, in un tempo prestabilito. Il punteggio totale risulta

¹² Gli obiettivi di apprendimento fanno riferimento alle mete che il soggetto si pone. Si può fare distinzione tra obiettivi di padronanza per cui il soggetto, nell'affrontare un compito, ha come scopo quello di imparare e padroneggiare l'argomento (punteggio alto). Conseguentemente, ha un orientamento motivazionale intrinseco. Chi, invece, persegue un obiettivo di prestazione, ha l'obiettivo di dimostrare quanto sa, anche attraverso i voti (punteggio basso). In questo caso, la motivazione è prevalentemente estrinseca. Il soggetto può anche non essere polarizzato (punteggio medio).

¹³ Le convinzioni circa la propria intelligenza possono essere di tipo entitario (fascia di livello basso), cioè – rispetto ai compagni - si crede poco alla possibilità di migliorarsi e si vede l'intelligenza come un tratto stabile e imm modificabile. Oppure possono essere di tipo incrementale (fascia di livello alto), ovvero si crede che l'intelligenza possa modificarsi in seguito ad esperienze ed apprendimenti. Infine, si può non essere polarizzati (fascia di livello medio), cioè non si ha un'idea netta in merito all'argomento.

indicativo della prestazione globale alla prova di studio e per Filippo si colloca in una fascia di livello basso, indicando che il soggetto deve migliorare significativamente. Nello specifico, nelle singole prove Filippo ha dimostrato di comprendere il testo e di individuare alcune informazioni principali (Titoli- argomenti chiave¹⁴- livello medio) ma di ricordare poche informazioni e/o di non saperle esporre correttamente (Domande aperte¹⁵- livello basso). Infine, nelle domande vero/ falso¹⁶ (livello basso), il soggetto fatica molto ad individuare e ricordare informazioni puntuali anche con questa modalità strutturata di domande.

Tabella 2 - Prospetto riassuntivo della valutazione iniziale di FILIPPO circa il metodo di studio (classe prima della Scuola Secondaria di II Grado)

METODO DI STUDIO			
Questionario sull'Approccio allo Studio (QAS)	Punteggio studente	Media (DS) campione normativo	Livello
A. Motivazione allo studio	17	15,41 (3,28)	Medio Alto Z= 0,48
B. Organizzazione del lavoro personale	19	15,90 (2,95)	Molto Alto Z=1,05
D. Elaborazione strategica del materiale	17	15,29 (2,40)	Alto Z= 0,71
E. Flessibilità di studio	14	14,17 (2,70)	Medio Z= -0,06
N. Concentrazione	16	14,31 (3,22)	Medio Alto Z= 0,52

¹⁴Questo compito misura prevalentemente l'abilità di cogliere l'organizzazione del testo individuando e ricordando i contenuti salienti.

¹⁵ Per svolgere il compito si deve recuperare l'informazione dalla memoria e saperla esprimere con parole proprie, basandosi sul solo stimolo della domanda.

¹⁶Questo compito valuta l'abilità di ricordare informazioni isolate e puntuali del testo da una lista data, valuta cioè la memoria di riconoscimento.

U. Ansia	14	12,98 (3,10)	Medio Alto Z= ,32
V. Atteggiamento verso la scuola	13	14,15 (2,76)	Medio Basso Z= 0,41
TOTALE	110	105,00 (11,21)	Medio Z= 0,44

METODO DI STUDIO			
Questionario sulle convinzioni	Punteggio studente	Media (DS) campione normativo	Livello
Teorie dell'Intelligenza (QC1I)	14	11,47 (3,45)	Medio Z= 0,74
Fiducia nella propria intelligenza (QC2F)	8	8,56 (2,16)	Medio Z= -0,25
Obiettivi di apprendimento (QC30)	13	13,05 (3,61)	Medio Z= -0,01

METODO DI STUDIO			
Prova di Studio (PS3)	Punteggio studente	Media (DS) campione normativo	Livello
Titoli	2	1,83 (0,75)	Medio Z= 0,24
Domande aperte	3	5,52 (2,21)	Basso Z=-1,14
Vero/ Falso	1	8,04 (3,80)	Molto Basso Z= -1,85
TOTALE	6	15,46 (5,48)	Molto Basso Z= -1,72

Per ciò che concerne la valutazione relativa all'area neuro-cognitiva è stata somministrata, dal neuro-psicologo del centro, la scala standardizzata di livello intellettuale WISC-IV, che offre vari indici utili all'approfondimento delle capacità sottostanti (la scala ha punteggio medio di 100 e deviazione standard di 15 punti).

- I.C.V. (Indice Comprensione Verbale): valuta la capacità di risolvere problemi cognitivi proposti sotto forma di parole e domande;

- I.R.P. (Indice Ragionamento Visuo-percettivo): valuta l'abilità di risolvere problemi cognitivi proposti tramite oggetti e figure da manipolare ed azioni;
- I.M.L. (Indice di Memoria di Lavoro): valuta le capacità di manipolazione mentale, attenzione, memoria uditiva a breve termine e rappresentazione visuo-spaziale in assenza di aggancio visuo-percettivo;
- I.V.E. (Indice di Velocità Elaborazione): valuta la capacità di analisi, associazione e richiamo visivo a breve termine di stimoli astratti, rapidità di esecuzione visuo-grafo-motorie e coordinazione occhio-mano;
- I.A.G. (Indice di Abilità Generale): valuta in modo sinergico sia le abilità di tipo Verbale e Non-Verbale funzionali alla capacità di adattamento e di assimilazione dalle esperienze di apprendimento e di vita;
- I.C.C. (Indice di Competenza Cognitiva): valuta l'insieme delle funzioni cognitive che supportano le abilità strumentali concrete e gli apprendimenti, cioè la Memoria, l'Attenzione e le Abilità Operative (capacità grafiche e di riconoscimento ed elaborazione spazio-temporali).

Il profilo di Filippo può essere riassunto come segue:

- Indice di Comprensione Verbale (ICV) = 112;
- Indice Ragionamento Visuo-Percettivo (IRP) = 115;
- Memoria di Lavoro (IML) = 106;
- Velocità di Elaborazione (IVE) = 94;
- Quoziente Intellettivo Totale (QI Totale) = 110;

- Indice di Abilità Generali (IAG) = 115;
- Indice di Competenze Cognitive (ICC) = 100.

Riassumendo, la valutazione fatta dal neuro-psicologo riporta quanto segue: i valori indicati mostrano che Filippo è dotato di un livello intellettuale globale all'interno della norma (Q.I. Tot. = 110). Per quanto riguarda l'indice di Ragionamento Visuo-Percettivo (115), quello di Comprensione Verbale (112) e quello di Memoria di Lavoro si riscontrano valori all'interno della norma; mentre, l'indice di Velocità di Elaborazione (94), seppur in norma, risulta essere un punto di debolezza individuale rispetto al profilo generale: Filippo, infatti, in alcuni compiti, mostra una leggera lentezza esecutiva e psicomotoria.

Inoltre, è stata realizzata un'analisi approfondita delle funzioni cognitive somministrando la *Batteria NEPSY II*¹⁷. Per il caso in questione sono stati somministrati specifici subtest al fine non solo di indagare alcune funzioni, quali attenzione, memoria, linguaggio, capacità prassiche e visuo motorie, ma anche particolari funzioni esecutive, quali memoria di lavoro e capacità inibitoria.

Per ciò che concerne l'area attentiva, Filippo mostra un'Attenzione Selettiva sia Visiva che Uditiva nella norma (NEPSY II – Test Attenzione Visiva, $Z= 1,01$; NEPSY II – Test Attenzione Uditiva, $Z= 0,5$). Risulta essere nella norma anche il Controllo Inibitorio della Risposta su stimolo visivo (NEPSY II - Test Inibizione, Errori: $Z= 0,9$; Tempo: $-1,02$) e la gestione dell'impulsività (NEPSY II - Test Set di Risposta, $Z= 0,03$;). D'altro canto,

¹⁷ Prova multicomponentiale in grado di valutare l'andamento di numerosi processi cognitivi di un bambino dai 3 ai 17 anni.

però, Filippo tende ad essere leggermente lento e insicuro nell'esecuzioni di alcuni compiti (NEPSY II - Test Denominazione, Tempo: -2,2).

Per quanto riguarda l'area linguistica, in norma sia la Comprensione Verbale (NEPSY II-Test Comprensione di Istruzioni, Z= 1,1) che la Produzione Verbale (NEPSY II -Test Fluenza Verbale, Semantica: Z= 0,5/Fonologica: Z= 0,68). Buona anche la Consapevolezza Fonologica (NEPSY II -Test Elaborazione Fonologica, Z= 0,8).

Risultano in norma anche la Memoria a Breve Termine Verbale e la Memoria di Lavoro (NEPSY II - Test Interferenza di Liste di Parole, Rip. Z= 0,45/Riev. Z= 0,9). Ottima la Memoria a Lungo Termine Visuo-Spaziale (Figura di Rey, Rievocazione Differita, Z= 2,05)- area mnestica.

Infine, per ciò che riguarda l'area visuo-spaziale, grafo-motoria e prassico-costruttiva, in norma le abilità visuo-grafo-motorie (NEPSY II - Test Precisione Visuomotoria, Tempo: Z= 0,4/ Err: Z= -0,7) e quelle prassico-costruttive (Test Figura di Rey, Accuratezza: Z= 1,6).

Tabella 3 - Prospetto riassuntivo della valutazione iniziale di Filippo circa l'area cognitiva (classe prima della Scuola Secondaria di II Grado)

ABILITÀ	PROVE SOMMINISTRATE	PUNTEGGIO	DATI NORMATIVI	CONFRONTO CON I DATI NORMATIVI E ULTERIORI OSSERVAZIONI
ABILITÀ COGNITIVE		Comprensione Verbale: 36	Rango percentile: 78,9	ICV: 112

	WISC-IV	Ragionamento visuo-percettivo: 37	Rango percentile: 83,8	IRP: 115	
		Memoria di Lavoro: 22	Rango percentile: 65,4	IML: 106	
		Velocità di elaborazione: 18	Rango percentile: 35,3	IVE: 94	
		Totale: 113	Rango percentile: 75,7	QI: 110	
				IAG: 115	
				ICC: 100	
		ABILITÀ ATTENTIVE E FUNZIONI ESECUTIVE	Attenzione visiva Batteria NEPSY-I	Accuratezza: 31	M= 21.9 (6.6)
Attenzione uditiva Batteria NEPSY-II	Accuratezza: 30/30		M= 29.6 (0.8)	Z=0,5 25°-50° percentile	
	Err. omissioni: 0		Cut-off= 1.89	< Cut-off	
	Err. commissioni: 0		Cut-off= 0.70	< Cut-off	
	Err. inibizione: 0		Cut-off= 0.15	< Cut-off	
Set di risposta Batteria NEPSY-II	Accuratezza: 35/36		M= 34.9 (2.7)	Z= 0,03 10°-25° percentile	
	Err. omissioni: 1		Cut-off= 3.54	< Cut-off	
	Err. commissioni: 0		Cut-off= 0.99	< Cut-off	
	Err. inibizione: 0		Cut-off= 1.18	< Cut-off	
Inibizione Batteria NEPSY-II	Denominazione e Punteggio combinato		Punteggio Scalare: 7		
	Inibizione Punteggio combinato		Punteggio Scalare: 9		
	Switching		Punteggio Scalare: 13		

		Punteggio combinato		
		Denominazione e Tempo: 50	M= 37.2 (5.6)	Punto Z= -2,2 Punteggio Scalare: 5
		Inibizione. Tempo: 58	M= 47.9 (10.0)	Punto Z= -1,01 Punteggio Scalare: 7
		Switching. Tempo: 84	M= 78.0 (15.4)	Punto Z= -0,38 Punteggio Scalare: 10
		Denominazione. Err: 0	M= 0.8 (1.0)	Punto Z= 0,1 25°-50° percentile
		Inibizione. Err: 0	M= 2.5 (2.6)	Punto Z= 0,9 50°-75° percentile
		Switching. Err: 1	M= 4.8 (3.6)	Punto Z= 1,05 >75° percentile
ABILITÀ LINGUISTICHE	Comprensione di istruzioni NEPSY-II	Accuratezza: 3 2/33	M= 29.2 (2.4)	Z= 1,1 Punteggio Scalare: 13
	Elaborazione fonologica Batteria NEPSY-II	Accuratezza: 5 2/53	M= 49.9 (2.4)	Z=0,8 Punteggio Scalare:13
	Fluenza verbale NEPSY-II	Semantica: 46	M= 41.5 (9.1)	Z= 0,5 Punteggio Scalare: 11
		Fonologica:32	M= 25.7 (9.2)	Z= 0,68 Punteggio Scalare: 12
ABILITÀ MNESTICHE	Interferenza Lista di Parole Batteria NEPSY-II	Ripetizione: 18/20	M=17.1 (2.0)	Z= 0,45 Punteggio Scalare: 11
		Rievocazione: 25/40	M=21.0 (4.3)	Z=0,9 Punteggio Scalare: 13
	Figura di Rey-Rievocazione differita	Differita: 31	M= 23 (3,9)	Z= 2,05 90° percentile
ABILITÀ VISUO-SPAZIALI/	Precisione Visuomotoria Batteria NEPSY-II	Punteggio combinato	Punteggio Scalare: 7	
		Tempo: 83"	M= 97.9 (32.5)	Punto Z=0,4

MOTORIE PRASSICO- COSTRUTTIVE				Punteggio Scalare: 11
		Errori: 7	M= 2.3 (6.2)	Punto Z= -0,7 10°-25° percentile
	Figura di Rey	copia: 35	M= 31 (2,5)	Z= 1,6 90° percentile

Per concludere, è stata somministrata anche la Scala CBCL -*Child Behavior Checklist*, un questionario utile alla valutazione delle competenze e dei problemi emotivi e comportamentali di bambini ed adolescenti. Tra gli aspetti emotivi maggiormente presi in considerazione ci sono i tratti ansiosi/depressivi, il ritiro, i disturbi psico-somatici, i problemi sociali, di pensiero e di attenzione, i disturbi comportamentali e l'aggressività. Il questionario è stato somministrato sia in autovalutazione a Filippo che in eterovalutazione ai suoi genitori.

Per ciò che concerne il questionario compilato dal ragazzo, emerge una sintomatologia internalizzante ai limiti inferiori della norma: nello specifico, Filippo presenta delle problematiche di natura emotiva che vanno ad impattare sul benessere psico-fisico. Difatti, il soggetto afferma che *“ha spesso mal di testa, nausea, eruzioni cutanee, dolori di stomaco e vomito; inoltre si sente nervoso e teso, ha paura di andare a scuola, è timoroso e ansioso e si preoccupa eccessivamente.”*¹⁸

Dal questionario riguardante gli aspetti emotivo-relazionale e comportamentali somministrato ai genitori viene confermata e marcata maggiormente la sintomatologia clinica internalizzante: in particolare, i genitori evidenziano una componente ansioso-depressiva disfunzionale. Emergono problematiche sul versante affettivo: nello specifico, viene rilevato un abbassamento generalizzato dell'energia, una stanchezza cronica e alti

¹⁸ Citazione degli item a cui il ragazzo ha segnato un punteggio pari a due.

livelli di ansia, che vanno ad impattare negativamente con la vita socio-relazionale del ragazzo e sul benessere psico-fisico. Secondo i genitori, infatti, Filippo: “è spesso nervoso e teso, tende a preoccuparsi eccessivamente, è timoroso e ansioso, si sente privo di valore o inferiore, si sente troppo colpevole, dorme meno della maggior parte dei ragazzi, ha disturbi del sonno, è scontento e triste”.¹⁹

Tabella 4 - Prospetto riassuntivo della valutazione iniziale di FILIPPO circa l’area affettivo-relazionale (classe primaria della Scuola Secondaria di II Grado)

QUESTIONARI SOMMINISTRATI AL RAGAZZO E AI GENITORI			
QUESTIONARIO	AREA INDAGATA	PUNTEGGIO OTTENUTO	CONFRONTO CON I DATI NORMATIVI
Questionario CBCL Child Behavior Checklist 6.18 Ragazzo	Problemi affettivi	PUNTI T: 53	Nella norma
	Problemi d’ansia	PUNTI T: 59	Nella norma
	Problemi somatici	PUNTI T: 73	Clinico
	Problemi sociali	PUNTI T: 50	Nella norma
	Problemi del pensiero	PUNTI T: 53	Nella norma
	Deficit attentivi	PUNTI T: 57	Nella norma
	Problemi oppositivi provocatori	PUNTI T: 50	Nella norma
	Problemi di condotta	PUNTI T: 54	Nella norma
	Sintomi internalizzanti	PUNTI T: 61	Ai limiti della norma
Sintomi esternalizzanti	PUNTI T: 47	Nella norma	

¹⁹ Citazione degli item a cui i genitori del ragazzo hanno segnato un punteggio pari a due.

Questionario CBCL Child Behavior Checklist 6.18 <i>Genitori</i>	Problemi affettivi	PUNTI T: 67	Ai limiti della norma
	Problemi d'ansia	PUNTI T: 71	Clinico
	Problemi somatici	PUNTI T: 72	Clinico
	Problemi sociali	PUNTI T: 51	Nella norma
	Problemi del pensiero	PUNTI T: 59	Nella norma
	Deficit attentivi	PUNTI T: 53	Nella norma
	Problemi oppositivi provocatori	PUNTI T: 51	Nella norma
	Problemi di condotta	PUNTI T: 50	Nella norma
	Sintomi internalizzanti	PUNTI T: 69	Clinico
	Sintomi esternalizzanti	PUNTI T: 46	Nella norma

3.3. La sintesi diagnostica

“Le prestazioni ottenute da Filippo alla batteria di test standardizzati proposti depongono a favore di competenze cognitive complessive nella norma e superiori alla media (Q. I. Totale = 110). Si evidenziano, in particolare, buone competenze nelle abilità di problem solving non verbale, nella conoscenza lessicale e nella rievocazione di informazioni apprese in passato. Rispetto al profilo cognitivo appena descritto emergono, tuttavia, delle leggere difficoltà individuali nella velocità di elaborazione e nella gestione del tempo durante l'esecuzione dei compiti.

Sul versante degli apprendimenti scolastici, il profilo presenta buone abilità nella lettura strumentale, nella comprensione del testo (pur presentando delle ricadute

nell'area del metodo di studio: prova di studio), nella scrittura e in matematica (difficoltà in aritmetica).

Sul versante emotivo si segnalano delle problematiche; infatti, da un'analisi qualitativa e quantitativa dell'anamnesi, dell'osservazione clinica e dei questionari emotivo-comportamentali, è emersa la presenza di uno stato ansioso-depressivo con compromissione del benessere psicofisico. Queste problematiche di natura affettiva potrebbero impattare negativamente con le risorse cognitive necessarie a garantire un adeguato apprendimento scolastico.”

Alla luce del quadro generale emerso dalla valutazione, si evidenziano delle buone abilità a livello neurocognitivo e degli apprendimenti scolastici, ad ogni modo la difficoltà a livello emotivo sta affaticando il ragionamento cognitivo (con ricadute nel rendimento scolastico), la motivazione verso lo studio, la crescita emotiva e relazionale di Filippo.

Per questo è stato consigliato alla famiglia di intraprendere un percorso di potenziamento, realizzato da uno specialista, funzionale al potenziamento del metodo di studio. Inoltre, al fine di evitare che Filippo venisse penalizzato, si è raccomandato alla scuola di seguire le direttive proposte dalla normativa vigente in merito agli “Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali (BES) e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica” (Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 - Circolare Ministeriale N.8 del 6 marzo 2013 – Nota Ministeriale Prot. N. 2563 del 22/11/2013), di attuare gli accorgimenti previsti dalla Legge 104/92 e la redazione del Piano Educativo Individualizzato, previamente concordato con l'alunno, la famiglia e gli esperti di riferimento. Più nello specifico, lo Studio Copernico in convenzione con il Polo Apprendimento si è messo a disposizione della scuola, richiedendo - dietro consenso della

famiglia - un incontro tra gli insegnanti, i genitori e gli esperti di riferimento, in modo da poter spiegare il profilo emerso dalla valutazione e concordare insieme le strategie didattiche più funzionali per Filippo, ma tale disponibilità non è stata accolta dalla scuola.

Infine, è stato anche suggerito a Filippo di intraprendere, in associazione all'intervento sul metodo di studio, un percorso realizzato da uno/a psicoterapeuta con la finalità di lavorare sia sulla consapevolezza delle proprie caratteristiche, canalizzando i suoi punti di forza, sia sul riconoscimento delle emozioni e sulla gestione degli stati ansiogeni. Tale consiglio è stato ben accolto dai genitori, che erano favorevoli alla proposta, ma respinto fortemente da Filippo in quanto ritenuto non necessario.

L'INTERVENTO DI POTENZIAMENTO

3.4. Il progetto di potenziamento

Successivamente alla valutazione, in accordo con la famiglia e con Filippo, si è deciso di intraprendere un ciclo di potenziamento dell'area del metodo di studio; il ciclo è durato da marzo 2024 a luglio 2024, con incontri a cadenza settimanale per un totale di 20 incontri, in regime ambulatoriale della durata di un'ora, per un totale di 20 ore di trattamento. Gli incontri sono stati strutturati nella seguente modalità:

- 10 minuti: accoglienza e verifica degli homework
- 5 minuti: presentazione del compito e spiegazione obiettivi dell'incontro
- 35 minuti: attività con eventuale autovalutazione finale
- 10 minuti: generalizzazione delle strategie apprese su materiale del ragazzo (es. libri scolastici)
- discussione e confronto di strategie con guida dell'operatore

Gli obiettivi specifici sono stati:

1. il miglioramento ed il consolidamento delle capacità di studio (misurate dalla *Prova di studio della batteria Amos 8-15*) attraverso il potenziamento delle strategie di lettura flessibile (ossia, lettura veloce, analitica e a salti), finalizzate ad una più efficace comprensione del materiale di studio;
2. il potenziamento dell'approccio allo studio (rilevato dal *questionario QAS della batteria AMOS*) attraverso le strategie funzionali all'apprendimento, quali: l'elaborazione attiva del materiale (ossia, la capacità di saper andare in profondità

con il materiale da codificare) e la flessibilità di studio (leggere e memorizzare in maniera diversa a seconda degli obiettivi).

Gli obiettivi generali e di generalizzazione²⁰ sono stati:

- la riflessione metacognitiva, al fine di rafforzare la concentrazione e l'ansia scolastica in modo da poterla meglio gestire durante le verifiche scritte e orali, così da ridurre le convinzioni e gli atteggiamenti che lo portano a non ricordare l'argomento di studio pur essendo preparato;
- il miglioramento dell'organizzazione dei tempi di studio, così da rendere Filippo più consapevole del tempo che dedica allo studio ed abituarlo a pianificare tutti i suoi impegni pomeridiani scolastici ed extrascolastici.

Per questi scopi sono stati utilizzati i seguenti materiali:

- *“Imparare a studiare 2”* di Cornoldi, De Beni e Gruppo MT;
- *“Studiare meglio e riuscire all'università”* di De Beni et al.;
- *“Lettura e metacognizione. Attività didattiche per la comprensione del testo”* di De Beni et al.;
- *“Empowerment cognitivo e prevenzione dell'insuccesso: attività metacognitive per insugnant e gli alunni”* di Pazzaglia;
- attività costruite ad hoc in relazione agli obiettivi proposti e, a volte, sono stati assegnati anche degli esercizi di consolidamento da svolgere a casa.

²⁰ Gli obiettivi di generalizzazione in un progetto di potenziamento si riferiscono alla capacità di trasferire le abilità, conoscenze o comportamenti acquisiti in un contesto specifico a nuove situazioni, contesti o ambienti.

Nel complesso l'intervento si è posto lo scopo di potenziare alcuni processi deboli, cercando soprattutto di promuovere nel ragazzo un atteggiamento più funzionale nei confronti delle difficoltà.

Ad ogni modo, dopo l'intervento sono state somministrate nuovamente a Filippo le stesse prove iniziali di metodo di studio per rilevare gli effetti del trattamento. In aggiunta, si è voluto indagare l'effetto che il percorso svolto ha avuto sull'aspetto psico-affettivo mediante la ri-somministrazione del questionario *CBCL* al ragazzo per comprendere se anche il benessere percepito da Filippo fosse aumentato o meno. Vedremo i risultati successivamente nel paragrafo riguardante la “*Valutazione post trattamento*”.

3.5. Descrizione di alcune attività svolte durante il percorso

- ***Flessibilità di studio ed elaborazione strategica del materiale***

Una delle aree su cui si è lavorato con Filippo è stata quella della flessibilità di studio e dell'elaborazione strategica del materiale. Con l'avanzare del percorso ci si è resi conto che il ragazzo non avesse alcun tipo di strategia per approcciarsi al materiale di studio. Più nello specifico, Filippo aveva delle metodologie errate e non efficienti per approcciarsi allo studio che gli richiedevano molto tempo e rendevano molto poco. È stato proprio per questo che ci si è concentrati nel dare le giuste strategie per comprendere un testo di studio. Innanzitutto, si è fatto comprendere a Filippo che vi sono differenti strategie di lettura da poter adoperare:

- una prima lettura esplorativa per avere un'idea generale del contenuto;
- una lettura successiva lenta ed analitica per comprendere a fondo il materiale di studio;

- una lettura a salti, efficace per rivedere parti specifiche del testo o per trovare singoli concetti e non dover essere quindi obbligati a rileggere tutto.

Inoltre, è stata proposta una tecnica di comprensione del testo legata all'immaginare ciò che si sta leggendo. Tale tecnica consiste nel visualizzare mentalmente le scene, le situazioni o i concetti descritti. Questo approccio aiuta a comprendere meglio il contenuto, perché il cervello può elaborare le informazioni in modo più profondo quando crea immagini mentali. Immaginare ciò che si legge trasforma l'atto della lettura in un'esperienza immersiva, rendendo più semplice la comprensione e la memorizzazione delle informazioni.

In aggiunta, ci si è soffermati sulla modalità di sottolineatura. In genere è preferibile sottolineare dopo aver già letto almeno una prima volta il materiale; la sottolineatura può essere personalizzata con doppie linee, linee ondulate, cerchiature di parole chiave, barre laterali (modi personali per evidenziare le informazioni in modo significativo); vanno sottolineate le cose essenziali, così che rileggendo solamente le parti sottolineate si possa andare a delineare un discorso di senso compiuto; sarebbe preferibile utilizzare la matita così che si possa cancellare nel caso di errore; infine, in base alle esigenze, si potrebbero utilizzare diversi colori o modalità per individuare diversi elementi nel testo (ad esempio, in storia posso sottolineare con un colore i cambiamenti socio-economici e con un altro i protagonisti del tempo e con un altro ancora i nessi di causa-effetto).

Inoltre, nella fase di rielaborazione del materiale, delle strategie utili potrebbero essere quelle di fare schemi o riassumere i concetti, a seconda del materiale di studio e dello stile cognitivo. Nel primo caso è privilegiato il canale visivo, con un'organizzazione visuo-spaziale delle informazioni (gli schemi possono essere di varia tipologia: ad albero, a

stella, mappa concettuale, relazione causa effetto, tabella a doppia entrata), nel secondo caso, invece, prevale un canale logico-verbale, con una rielaborazione delle informazioni più argomentata e discorsiva. Per comprendere quale delle due modalità potesse essere più coerente con lo stile di apprendimento di Filippo, si è fatto riferimento alla valutazione iniziale in cui l'aspetto visivo era quello maggiormente sviluppato e, conseguentemente, l'attuazione di schemi è stata per il ragazzo molto utile, come da lui riportato.

Al fine di memorizzare il materiale di studio la strategia più comunemente utilizzata dagli studenti è quella di ripetere. Tale tecnica può essere meccanica, come semplice ripetizione di concetti, oppure integrativa, mirata a mettere insieme e ad articolare più informazioni collegate fra loro. Può essere svolta ad alta voce oppure mentalmente. La prima modalità sarà più funzionale ad un esame o ad una interrogazione che richiede l'esposizione orale, la seconda può essere più funzionale ad una prova scritta. In aggiunta, sono state fornite delle strategie anche per la memorizzazione. Tra queste troviamo:

- per ricordare le lettere, combinarle in una o più parole;
- per ricordare le sillabe, combinarle in una o più parole;
- per ricordare le parole, combinarle in una frase;
- per ricordare parole, inventare una storia che le contenga, così che ripensando alla storia, torneranno in mente;
- per ricordare le parole provare a formare gruppi di parole che siano tra loro collegate;
- per ricordare i numeri, provare a formare numeri di due o tre cifre;
- per ricordare una figura, provare a dare un nome al suo insieme, osservando poi le figure che la compongono e come sono disposte.

Infine, per la fase del ripasso, che oltre ad essere una strategia di studio, rappresenta una fase a sé molto importante, perché permette di raggiungere due obiettivi: il consolidamento ulteriore delle informazioni studiate e l'autovalutazione, cioè avere una stima di quanto effettivamente si è preparati su un certo argomento, si sono date ulteriori strategie. Nel primo caso, ovvero la consolidazione delle informazioni, sono utili le strategie del ripetere a voce alta, magari ad un compagno che prepara la stessa materia, oppure rileggere gli schemi o i riassunti o ancora, fare esercizi, se la materia li richiede. Per la seconda fase, oltre alle precedenti, è particolarmente utile il “*testing*” cioè auto-interrogarsi, porsi delle domande, magari quelle di fine capitolo o quelle che abbiamo formulato noi stessi all'inizio dello studio, per facilitare la comprensione, o alla fine, proprio come verifica della nostra preparazione.

Un altro aspetto trattato è stato quello dell'impiego di strategie differenti sulla base della materia che si deve affrontare. Studiare in base alla materia significa adattare il metodo di studio alle specifiche caratteristiche e requisiti di ciascuna disciplina. Difatti, ogni materia ha le proprie peculiarità, e affrontarla nel modo più efficace richiede strategie diverse. Ad esempio, se si affronta una materia umanistica (Storia, Letteratura, Filosofia, ecc.) si potrebbe leggere e comprendere il testo (secondo le strategie sopra riportate), farsi delle domande e rielaborare il materiale attraverso riassunti o mappe concettuali (in base allo stile di apprendimento) per cogliere i concetti chiave e le relazioni tra di essi, per poi ripetere ad alta voce i contenuti (verifica orale) e/o rispondendo a delle domande (verifiche scritte). O, ancora, cercare di immaginare gli eventi storici o i concetti filosofici, collegandoli ad altri eventi o idee per avere una visione d'insieme. Questo approccio è differente rispetto a quello adoperato nel caso di materie scientifiche (Matematica, Fisica, Chimica, ecc.). In questo caso si prediligeranno degli esercizi pratici;

partendo da problemi e/o espressioni si ricaverà la formula teorica alla base dell'attività. Inoltre, per materie come fisica e/o chimica, potrebbe risultare utile usare strumenti visivi (ad esempio risorse online, diagrammi, grafici, modelli, ecc....) per comprendere meglio i concetti.

Grazie all'acquisizione di queste strategie Filippo ha dichiarato di sentirsi più sicuro nell'approcciarsi ad un compito e più fiducioso nelle sue capacità.

- ***Concentrazione***

Un altro aspetto che si è trattato durante il percorso di potenziamento con Filippo è stato quello della concentrazione. Difatti, il ragazzo ha dichiarato di distrarsi facilmente, di essere incostante durante lo studio e di *“avere la testa piena di pensieri confusionari e negativi”*, legati alla paura di fallire. È stato proprio per queste motivazioni che si è voluto lavorare sull'aspetto della concentrazione, facendo in primo luogo ragionare Filippo circa cosa significa essere concentrati su un compito, arrivando a capire che prestare attenzione a qualcosa è la condizione necessaria per un buon ragionamento, una buona comprensione, una prestazione soddisfacente, una buona memoria ed una proficua applicazione. In secondo luogo, ci si è soffermati sull'individuare, mediante l'aiuto di schede di lavoro, qual è l'ambiente, la posizione e la condizione personale necessaria per affrontare un compito e mantenere l'attenzione su di esso per un periodo prolungato di tempo utile a raggiungere l'obiettivo previsto. Filippo ha, quindi, compreso che al fine di studiare efficacemente deve trovarsi in un luogo silenzioso, privo di elementi distrattori, dove si trova da solo (ad esempio in camera da letto) o in compagnia di persone che stanno svolgendo la sua stessa attività (ad esempio in biblioteca); dovrebbe, inoltre, predisporre

tutto il materiale di cui avrà bisogno per svolgere l'attività in modo ordinato sul tavolo da lavoro ed assumere una posizione consona allo studio, che favorisca la concentrazione (ad esempio sedersi in maniera composta su una sedia di fronte ad una scrivania "apparecchiata" con il materiale necessario); infine, Filippo ha compreso che per affrontare un compito deve essere nella condizione personale compatibile all'approccio allo studio. Ad esempio, si potrebbe approcciare lo studio dopo aver fatto un'attività rilassante che abbia predisposto favorevolmente a questa attività e abbia favorito l'impegno.

- *Ansia scolastica*

Con Filippo si è lavorato anche sull'aspetto legato all'ansia scolastica. Con il proseguire del percorso di potenziamento ci si è resi conto che la più grande paura del ragazzo era quella di sbagliare e ciò lo portava addirittura a bloccarsi durante i compiti in classe e le interrogazioni e/o a non terminare il compito. È proprio per questa motivazione che si è affrontato l'argomento legato alla gestione dell'errore. Difatti, Filippo aveva inizialmente una visione dell'errore molto comune, ovvero errore uguale fallimento e, quindi, qualcosa da evitare ad ogni costo. Mediante una riflessione metacognitiva si è riusciti a far avvicinare il ragazzo ad una percezione dell'errore differente, meno ansiogena; fermandosi a riflettere Filippo ha realizzato che gli errori possono essere una preziosa opportunità di crescita. Invece di temerli, dovremmo imparare a considerarli come tappe naturali del nostro percorso di miglioramento. Nello specifico, il ragazzo di fronte all'errore tendeva ad arrabbiarsi, a provare frustrazione ed imbarazzo e a dare la colpa a terzi; se la prestazione non era sufficiente, la prima reazione era quella di incolpare

la professoressa perché “*Non è stata obiettiva nei miei confronti*”. Il primo passo con Filippo è stato quello di imparare a riflettere sul tipo di errore commesso e sul perché lo si è fatto: forse si è frainteso un concetto, o magari non si è prestata abbastanza attenzione, ecc... Capire le cause ci aiuta ad evitare di ripetere lo stesso errore in futuro. Inoltre, si è compreso che identificare l’errore non è sufficiente se non lo si corregge immediatamente. Difatti, non bisogna lasciare che un errore si consolidi come abitudine; a tale scopo risulta utile praticare in modo mirato quell'aspetto specifico per consolidare l'apprendimento corretto. Così facendo si è riusciti ad avvicinare il ragazzo ad una mentalità di crescita, cominciando a considerare l’errore come parte integrante dell'apprendimento e accettando che sbagliare è normale e necessario per crescere e migliorare. Questo cambio di prospettiva ha permesso a Filippo di vivere l’errore diversamente, avendo meno paura e provando meno emozioni negative, considerando l’errore non più come giudizio sulla sua persona. Ha imparato che provare frustrazione, rabbia o imbarazzo è normale e che bisogna imparare a riconoscere queste emozioni senza lasciarle prendere il sopravvento e passando all’azione per cambiare la situazione. Inoltre, per affrontare l'ansia scolastica, sono stati fornite al ragazzo le seguenti strategie: concentrarsi sul respiro quando sente tensione, spacchettare il compito così da vederlo come qualcosa di affrontabile, suddividendolo quindi in parti più piccole (ad esempio, se si sta preparando un esame, si può dividere il materiale di studio in sezioni, concentrandoti su una alla volta) e ripetere a se stesso frasi come “*Mi sono impegnato e ci ragiono*”, così da ricordare che si è lavorato duramente e che si hanno le capacità necessarie ad affrontare la prova. Questi strumenti sono utili a meglio gestire lo stress e a migliorare la performance accademica, mantenendo una prospettiva positiva e costruttiva.

- *Organizzazione del lavoro personale*

Inizialmente Filippo non era in grado di gestire il suo tempo e ancor più non era minimamente consapevole di non saperlo fare. Difatti, quando in un primo momento gli sono state proposte delle schede di lavoro da svolgere in autonomia a casa, in cui veniva richiesto di annotare in una tabella tutte le attività svolte e da svolgere della settimana, al fine di verificare il suo livello di organizzazione personale, è stato lampante il fatto che Filippo facesse moltissima confusione nell'organizzare la sua settimana. Nello specifico, dimenticava di inserire i suoi appuntamenti, confondeva gli orari, ma soprattutto, andando ad analizzare una sua giornata tipo, si notava benissimo lo sbilanciamento tra attività legate al piacere e quelle dedicate al dovere. Più nel dettaglio, all'inizio del percorso, Filippo spendeva la mattinata a scuola, rientrato a casa riposava fino alle sedici e trenta del pomeriggio, guardando la televisione, dormendo o giocando ai videogiochi, per poi dedicare una sola ora allo studio, prima di dirigersi agli allenamenti di calcio. In quella ora di studio, il ragazzo si limitava a svolgere i compiti per il giorno dopo in maniera abbastanza superficiale e, nel caso in cui non avesse esercizi e/o interrogazioni, non apriva neanche i libri. Questo prospetto ci dà una chiara idea della percezione errata che Filippo avesse di organizzazione. Al fine di migliorare questo aspetto sono state proposte delle schede di lavoro che hanno spinto il ragazzo a riflettere sull'importanza di organizzare e programmare i tempi e le attività di studio stabilendo un programma e rispettandolo. Insistendo su questo aspetto, continuando a far svolgere queste tabelle e spingendolo a riflettere sulle conseguenze negative legate al non fare pianificazioni sui tempi di studio, Filippo si è reso conto di come, gestendo meglio il suo tempo e programmando anticipatamente le sue giornate, riusciva a vivere gli impegni in maniera più serena e distesa. Inoltre, con il tempo è riuscito anche a capire gli effetti positivi

dell'avvantaggiarsi, ovvero, a differenza di quanto facesse prima, se non aveva compiti per il giorno seguente, ne approfittava per portarsi avanti con gli impegni scolastici, arrivando al giorno prima di un'interrogazione con meno materiale da preparare e con un carico emotivo nettamente ridotto. Infine, grazie anche ad altri aspetti su cui si è lavorato durante il corso del potenziamento, Filippo è riuscito ad aumentare il suo *range* giornaliero di studio da un'ora a due ore/ due ore e trenta minuti.

Infine, sono state date delle strategie circa l'ordine con cui affrontare le materie durante lo studio pomeridiano. Si è fatto ragionare Filippo sul fatto che all'inizio del pomeriggio, l'energia e la concentrazione sono generalmente al massimo, quindi è il momento ideale per affrontare le materie che si trovano più impegnative. Difatti, risolvere i compiti più difficili quando si hanno più energie aiuta la comprensione e lo svolgimento efficace di questi. Ad esempio, se si trova la matematica particolarmente complessa, si potrebbe iniziare proprio da questa materia. In aggiunta, un altro elemento da tenere in considerazione sono le scadenze, ovvero se si ha un compito imminente si dovrebbero dedicare le prime ore del pomeriggio a questo al fine di arrivare ben preparato ad esempio, se si ha una verifica di storia il giorno seguente, ci si dovrebbe concentrare prima su questa così da assicurarti di averla studiata a fondo. In generale, quindi, è una buona idea iniziare con le materie più difficili o quelle con scadenze imminenti, quando la tua mente è più fresca. Successivamente, si passa a materie meno impegnative o che si trovano più piacevoli.

3.6. L'analisi qualitativa delle attività

Da un punto di vista qualitativo, si è osservato, durante la valutazione ed il percorso di potenziamento, una discrepanza tra quanto segnalato da Filippo nel questionario e la realtà. Ciò ci porta a pensare che il ragazzo abbia voluto dare un'immagine di sé ideale, descrivendo chi lui vorrebbe essere e non chi è attualmente, coerentemente con il suo bisogno di accettazione e paura del giudizio (tratti caratteristici del ragazzo raccolti in anamnesi da genitori e professori). Effettivamente, è proprio questo il rischio che si corre ogni qualvolta si utilizzi un questionario di auto-valutazione, ovvero la mancata possibilità di verificare la veridicità delle risposte date dal soggetto.

A sostegno di quanto affermato, la prima cosa da sottolineare riguarda l'aspetto organizzativo (*"Organizzazione del lavoro personale"*)²¹; Filippo, nel QAS, si è descritto come un ragazzo fortemente organizzato sia a livello personale che scolastico ma queste informazioni non hanno avuto un riscontro positivo all'inizio del percorso. Difatti, Filippo, inizialmente, non era in grado di gestire il tempo correttamente, si dedicava allo studio per un totale complessivo di circa 1 ora al giorno, non era solito avvantaggiarsi i compiti da svolgere, riducendosi sempre all'ultimo per preparare verifiche ed interrogazioni, andando così incontro a maggiore ansia e preoccupazione e, infine, non aveva delle strategie efficaci circa l'organizzazione dello studio pomeridiano. Al termine del primo ciclo di potenziamento Filippo afferma: *"Ad oggi, ho acquisito molta più consapevolezza circa la gestione del tempo rispetto all'inizio, ma soprattutto riesco, organizzandomi, ad essere molto più rapido ed efficiente"*.

²¹ Voce che valuta la capacità di organizzarsi e di pianificare la quantità di materiale da studiare nei tempi stabiliti, al fine di raggiungere gli obiettivi voluti.

Un'altra discrepanza riscontrata già a partire dalle risposte date al questionario riguarda l'aspetto della "Concentrazione"²². Nello specifico, il ragazzo ha dato delle risposte incoerenti tra loro, dichiarando, in linea generale, di riuscire a concentrarsi facilmente e di mantenere l'attenzione per lunghi periodi di tempo ma, poi, all'item "mi dicono che devo stare più attento" ha dato una risposta equivalente al punteggio di 2, indicando che questa frase gli viene detta molto spesso. Ciò va ad avvalorare la tesi che Filippo abbia dato delle risposte poco veritiere.

Un'ulteriore conferma di ciò la si può trovare analizzando le domande del QAS riguardanti l'aspetto della "Flessibilità di studio"²³ e "l'elaborazione strategica del materiale"²⁴ dove il ragazzo ha raggiunto un livello medio. Nella realtà, contrariamente a quanto affermato nel questionario, Filippo ha dimostrato di utilizzare sempre la stessa strategie, indipendentemente dal tipo di compito da svolgere. Difatti, il ragazzo non faceva distinzione tra la preparazione di un compito orale o scritto, neppure tra materie differenti, si approcciava sempre alla stessa maniera: leggeva il testo almeno 5 volte, sottolineando già alla prima lettura, per poi ripetere fino a ricordare il contenuto del brano. Ad oggi, Filippo afferma: "Grazie al percorso, studio con più metodo. Ora applico le strategie apprese e fatico molto meno, raggiungendo dei risultati molto più soddisfacenti. Ho capito che bisogna prepararsi in maniera differente in base al compito che si deve svolgere, adeguando la preparazione in base alla materia e al doverla preparare per un

²² Valuta la consapevolezza e abilità dell'individuo di concentrarsi su un compito (in aula e a casa) per il tempo necessario, togliendo fattori di disturbo e focalizzandosi sul contenuto di studio.

²³ Valuta la consapevolezza e abilità di modulare il proprio modo di leggere e studiare in relazione al testo, agli obiettivi, al tipo di compito.

²⁴ Valuta l'abilità di elaborare il materiale, ovvero di trasformare e rielaborare in modo significativo i contenuti, i testi e le lezioni attraverso strategie di elaborazione profonda: individuare le informazioni rilevanti, fare annotazioni scritte, ragionare e collegare le informazioni anche con rappresentazioni grafiche come schemi, tabelle, mappe, ecc...

compito orale o scritto. Mi pongo domande differenti in base all'argomento che sto affrontando e mi aiuto con la creazione di mappe concettuali e/o scalette per impostare il discorso.”

RISULTATI

3.7. Valutazione post trattamento

Al termine del ciclo di potenziamento è stata nuovamente somministrata a Filippo la Prova di Studio per rilevare gli effetti del trattamento.

Per ciò che concerne la voce “*Titoli*” il punteggio è rimasto invariato a 2, con un leggero peggioramento nella Z score (da $Z = 0.24$ a $Z = -0.03$). Ciò suggerisce una stabilità nell'abilità di identificare correttamente i titoli dei paragrafi, anche se con un leggero calo nella performance relativa al campione di riferimento.

Allo stesso modo, anche l'aspetto legato alle “*Domande Aperte*” non ha subito variazioni, rimanendo stabile ad un punteggio di 3, con un leggero miglioramento nella Z score (da $Z = -1.14$ a $Z = -1.07$).

Al contrario, si è osservato un notevole miglioramento nell'ambito “*Vero/Falso*”, con un punteggio che è passato da 1 (Molto Basso, $Z = -1.85$) a 7 (Medio Basso, $Z = -0.79$). Questo cambiamento indica un significativo progresso nella capacità di distinguere tra affermazioni vere e false, con un incremento di 1Ds rispetto al pre. Tale miglioramento ha contribuito, conseguentemente, ad aumentare il punteggio totale.

Difatti, il punteggio complessivo, è migliorato da 6 (Molto Basso, $Z = -1.72$) a 12 (Basso, $Z = -1.05$), mostrando un leggero miglioramento nella prova di studio.

Tabella 5 - Prospetto riassuntivo della valutazione PRE e POST trattamento di FILIPPO circa la Prova di Studio

PROVA DI STUDIO_PS	Prova di Studio 3_PRE		Prova di Studio 4_POST	
	Punteggio studente_PRE	Media	Punteggio studente_POST	Media
Titoli	2 Medio Z= 0,24	1.83 (0.75)	2 Medio Z= -0,03	2,03 (0.76)
Domande aperte	3 Basso Z= -1,14	5.52 (2.21)	3 Basso Z= -1,07	5,17 (2,01)
Vero/falso	1 Molto Basso Z= -1,85	8.04 (3.80)	7 Medio Basso Z= -0,79	9,85 (3,59)
TOTALE	6 Molto Basso Z= -1,72 (Basso ≤ 9,98)	15.46 (5.48)	12 Basso Z= -1,05 (Basso ≤ 12,27)	17.06 (4,79)

Inoltre, si è somministrato anche il Questionario sull'Approccio allo studio così da analizzare eventuali miglioramenti di Filippo.

Nello specifico, nell'area riguardante la “*Motivazione allo studio*”, il punteggio è leggermente diminuito da 17 (Medio Alto, Z = 0.48) a 15 (Medio, Z = -0.12). Sebbene vi sia stata questa leggera riduzione, il livello rimane adeguato, suggerendo che l'intervento potrebbe aver portato a una maggiore consapevolezza delle difficoltà, piuttosto che a una reale perdita di motivazione.

Per ciò che concerne l'area dell'”*Organizzazione del lavoro personale*” si è osservata, anche in questo caso, una diminuzione del punteggio da 19 (Molto Alto, $Z = 1.05$) a 18 (Alto, $Z = 0.71$). Questo suggerisce una leggera flessione, che tuttavia non compromette la capacità dello studente di organizzare il proprio lavoro in modo efficace.

Tali diminuzioni possono essere lette non tanto come un reale abbassamento del livello considerato ma come una maggiore consapevolezza acquisita dal ragazzo rispetto alla compilazione del questionario pre-trattamento ed una maggiore veridicità nelle risposte.

In riferimento all'area dell'”*Elaborazione strategica del materiale*” è stato rilevato un miglioramento, con il punteggio che è passato da 17 (Alto, $Z = 0.71$) a 18 (Molto Alto, $Z = 1.12$), indicando una maggiore capacità dello studente di elaborare e integrare il materiale di studio in modo strategico.

Anche per la “*Flessibilità di studio*” è stato rilevato un miglioramento da 14 (Medio, $Z = -0.06$) a 16 (Alto, $Z = 0.67$). Questo suggerisce che l'intervento ha contribuito a rendere lo studente più adattabile e capace di gestire il proprio studio in modo flessibile.

Un incremento lo si riscontra nell'area della “*Concentrazione*”, dove il punteggio è aumentato da 16 (Medio Alto, $Z = 0.52$) a 17 (Alto, $Z = 0.83$), riflettendo un potenziamento nella capacità di mantenere l'attenzione durante le attività di studio.

Invece, un miglioramento considerevole è la significativa riduzione dell'”*Ansia scolastica*”, con il punteggio che è passato da 14 (Medio Alto, $Z = 0.32$) a 9 (Basso, $Z = -1.28$). Tale passaggio indica un incremento di 1 Ds rispetto al pre. Questo risultato indica che l'intervento ha avuto un impatto notevole nel ridurre i livelli di ansia legati allo studio.

Si è registrato un miglioramento anche nell'area dell'”*Atteggiamento verso la scuola*”, passando da un punteggio di 13 (Medio Basso, $Z = -0.41$) a 15 (Medio Alto, $Z = 0.30$), suggerendo un atteggiamento più positivo verso l'ambiente scolastico.

Riassumendo, il punteggio complessivo, essendo aumentato da 110 (Medio) a 118 (Alto), indica un miglioramento generale nell'approccio allo studio.

Tabella 6 - Prospetto riassuntivo della valutazione PRE e POST trattamento di FILIPPO circa il Questionario sull'Approccio allo Studio

Questionario sull'Approccio allo Studio (QAS)	Punteggio studente_PRE	Media (DS) campione normativo	Punteggio studente_POST
A. Motivazione allo studio	17 Medio Alto $Z = 0,48$	15.41 (3.28)	15 Medio $Z = -0,12$
B. Organizzazione del lavoro personale	19 Molto Alto $Z = 1,05$	15.90 (2.95)	18 Alto $Z = 0,71$
D. Elaborazione strategica del materiale	17 Alto $Z = 0,71$	15.29 (2.40)	18 Molto Alto $Z = 1,12$
E. Flessibilità di studio	14 Medio $Z = -0,06$	14.17 (2.70)	16 Alto $Z = 0,67$
N. Concentrazione	16 Medio Alto $Z = 0,52$	14.31 (3.22)	17 Alto $Z = 0,83$
U. Ansia	14	12.98 (3.10)	9

	Medio Alto Z=0,32		Basso Z= -1,28
V. Atteggiamento verso la scuola	13 Medio Basso Z= -0,41	14.15 (2.76)	15 Medio Alto Z= 0,30
TOTALE	110 Medio Medio >93,79 e <116,21 Z= 0,44	105.00 (11.21)	118 Alto Alto ≥ 116,21 Z= 1,15

Inoltre, si è voluto indagare l'effetto che il percorso svolto ha avuto sull'aspetto psico-affettivo mediante la ri-somministrazione del questionario *CBCL* al ragazzo per comprendere se anche il benessere percepito da Filippo fosse aumentato o meno.

L'analisi dei risultati della *CBCL* ha evidenziato miglioramenti in alcune aree specifiche del comportamento e del benessere psicologico dello studente. Nello specifico:

- *Problemi affettivi*: il punteggio è diminuito leggermente da 53 a 52, rimanendo nella norma;
- *Problemi d'ansia*: si è registrata una leggera diminuzione del punteggio da 59 a 57, entrambi nella norma;
- *Sintomi internalizzanti*: il punteggio è passato da 61 (Ai limiti della norma) a 59 (Nella norma), indicando una riduzione dei sintomi legati all'internalizzazione del disagio;
- *Problemi somatici*: il punteggio è passato da 73 (Clinico) a 64 (Nella norma), indicando un miglioramento significativo nella riduzione dei sintomi somatici.

Per ciò che concerne: *problemi sociali, del pensiero, deficit attentivi, problemi oppositivi provocatori e di condotta*, i punteggi sono rimasti invariati o hanno visto leggere diminuzioni, tutti rimanendo nella norma.

Anche per i *sintomi esternalizzanti* il punteggio è rimasto stabile a 47, mantenendosi nella norma.

Riassumendo, il miglioramento più evidente è nei problemi somatici, che sono passati da un livello clinico a un livello nella norma. Anche i deficit attentivi hanno mostrato un miglioramento significativo ed i sintomi internalizzanti sono rientrati completamente nei valori normativi.

Tabella 7 - Prospetto riassuntivo della valutazione PRE e POST trattamento di FILIPPO circa la CBCL- Child Behavior Checklist

CONFRONTO PRE E POST_CBCL Child Behavior Checklist				
AREA INDAGATA	PUNTEGGIO OTTENUTO_ PRE	CONFRONTO CON I DATI NORMATIVI_ PRE	PUNTEGGIO OTTENUTO_ POST	CONFRONTO CON I DATI NORMATIVI_ POST
Problemi affettivi	PUNTI T: 53	Nella norma	PUNTI T: 52	Nella norma
Problemi d'ansia	PUNTI T: 59	Nella norma	PUNTI T: 57	Nella norma
Problemi somatici	PUNTI T: 73	Clinico	PUNTI T: 64	Nella norma
Problemi sociali	PUNTI T: 50	Nella norma	PUNTI T: 50	Nella norma
Problemi del pensiero	PUNTI T: 53	Nella norma	PUNTI T: 50	Nella norma
Deficit attentivi	PUNTI T: 57	Nella norma	PUNTI T: 50	Nella norma

Problemi oppositivi provocatori	PUNTI T: 50	Nella norma	PUNTI T: 50	Nella norma
Problemi di condotta	PUNTI T: 54	Nella norma	PUNTI T: 51	Nella norma
Sintomi internalizzanti	PUNTI T: 61	Ai limiti della norma	PUNTI T: 59	Nella norma
Sintomi esternalizzanti	PUNTI T: 47	Nella norma	PUNTI T: 47	Nella norma

3.8. I criteri di significatività del miglioramento

Al fine di verificare la validità di un intervento è stato necessario individuare dei criteri per "misurare" quantitativamente il miglioramento nelle diverse aree oggetto di potenziamento, miglioramento che, per dimostrare l'efficacia dell'intervento attuato, deve essere superiore a quello atteso dall'evoluzione naturale. Il seguente criterio di significatività è stato individuato tenendo conto delle indicazioni riportate nelle linee guida della Consensus Conference (2007) e nelle linee guida emanate dall'Istituto Superiore di Sanità (2010). Per ciò che riguarda l'area del Metodo di Studio viene fatta una distinzione tra un miglioramento nell'approccio allo studio (rilevato dal questionario QAS della batteria Amos) e un miglioramento nelle capacità di studio (misurate dalla prova di studio della batteria AMOS). Nello specifico:

- Nella prova di studio si considera un miglioramento significativo quando c'è un aumento del punteggio di 1 ds.
- Nel questionario QAS si considera un miglioramento significativo quando c'è un aumento del punteggio totale di 1 ds.

Nonostante i risultati ottenuti da Filippo non abbiano raggiunto la significatività statistica richiesta dai criteri stabiliti, è importante sottolineare alcuni aspetti positivi emersi dall'analisi dei dati.

In primo luogo, sebbene il miglioramento nel punteggio totale del Questionario sull'Approccio allo Studio (QAS) non abbia superato la soglia di 1 deviazione standard, si è comunque registrato un aumento di 8 punti nel punteggio totale. Questo progresso, anche se non formalmente significativo, suggerisce un miglioramento nell'approccio complessivo allo studio da parte dello studente. Questo incremento potrebbe riflettere una maggiore consapevolezza delle proprie strategie di studio e una tendenza verso un miglioramento dell'organizzazione e della flessibilità nello studio. In particolare, un grande miglioramento è stato fatto nell'area dell'ansia scolastica che ha registrato uno scarto significativo tra i risultati pre e post questionario.

Per quanto riguarda, invece, la Prova di Studio (PS), il miglioramento nel punteggio Z, pur essendo di 0.67, non ha raggiunto la soglia di 1 deviazione standard necessaria per essere considerato significativo. Tuttavia, è incoraggiante notare che c'è stato un progresso nei punteggi, in particolare in specifiche aree della prova (Vero/Falso). Questo suggerisce che, sebbene il cambiamento non sia stato sufficiente a raggiungere la significatività statistica, lo studente ha comunque mostrato una certa evoluzione nelle sue capacità di studio, specialmente in compiti che richiedono un'elaborazione più analitica e strategica.

Questi risultati possono essere interpretati come segni di progresso, che potrebbero rappresentare i primi passi verso una più solida base di competenze che, con ulteriori interventi e pratica, potrebbero tradursi in miglioramenti più significativi nel tempo.

Difatti, saranno proposte altre 10 lezioni a Filippo così da lavorare ulteriormente, al fine di fissare i miglioramenti finora raggiunti e potenziare ulteriormente gli aspetti ancora deboli.

3.9. I risultati raggiunti in riferimento agli obiettivi proposti

L'obiettivo principale del progetto di potenziamento era migliorare sia l'approccio allo studio dello studente sia le sue capacità di apprendimento.

Nel caso della Prova di Studio (PS), nonostante il miglioramento del punto Z non abbia raggiunto l'aumento di 1 deviazione standard, si è comunque osservato un incremento nel punteggio complessivo. Questo miglioramento, seppur non significativo in termini statistici (come sopra specificato), dimostra un certo progresso nelle capacità di apprendimento e nell'elaborazione delle informazioni da parte dello studente, in particolare nella capacità di rispondere a domande strutturate come il vero/falso.

Per ciò che concerne l'Approccio allo Studio, anche se il miglioramento del punteggio totale nel Questionario sull'Approccio allo Studio (QAS) non ha superato la soglia di 1 deviazione standard, il punteggio è aumentato di 8 punti, indicando un progresso complessivo. Ciò suggerisce che, pur non essendo formalmente significativo, il cambiamento riflette un'evoluzione positiva nelle strategie di studio e nella gestione del lavoro personale.

Nell'ambito degli obiettivi generali e di generalizzazione, invece, i miglioramenti rispetto all'area della concentrazione e dell'ansia scolastica ci sono stati. Per quanto riguarda il primo aspetto, Filippo è risultato, a livello qualitativo, essere più concentrato rispetto all'inizio del percorso, seppur il cambiamento quantitativo sia stato minimo,

mentre per il secondo il miglioramento è stato significativo. Difatti, il ragazzo ha dichiarato di avere molta meno ansia rispetto all'inizio del percorso.

Infine, per ciò che concerne il miglioramento dell'organizzazione dei tempi di studio, nonostante il risultato raggiunto nel questionario, si può affermare che Filippo è molto più consapevole del tempo che dedica allo studio rispetto all'inizio del percorso e riesce a pianificare i suoi impegni pomeridiani in maniera molto più efficace e funzionale.

Da un punto di vista qualitativo va riportato che Filippo ha dichiarato di aver vissuto un cambiamento significativo sia a livello emotivo che scolastico, grazie al passaggio dal Liceo Classico al Liceo delle Scienze Umane e al percorso di potenziamento svolto. Nello specifico, da un ambiente scolastico percepito come eccessivamente competitivo e ansiogeno, Filippo si è trasferito in un contesto più sereno, dove ha trovato un ritmo di lavoro più gestibile e meno tensione tra i compagni. Al Classico, il clima era dominato da ansia e stress collettivi, mentre al Pedagogico Lorenzo ha sperimentato un ambiente più disteso, che ha contribuito a tranquillizzarlo sia sul piano emotivo che lavorativo. Ad ogni modo, all'inizio del nuovo percorso scolastico, Filippo ha comunque affrontato agitazioni e preoccupazioni varie legate sia ai primi compiti/ interrogazioni sia in merito alle sue capacità di farcela. Tuttavia, ha rapidamente notato che, studiando in modo metodico ed organizzato, era perfettamente in grado di riuscire a portare avanti i suoi obiettivi e di farlo anche con ottimi risultati. Questo lo ha portato ad una nuova consapevolezza: *"Ho visto che, impegnandomi e studiando, sono in grado di farcela"*²⁵. La fiducia nell'uso delle strategie di studio è gradualmente cresciuta, ed anche i suoi esiti scolastici sono migliorati. Grazie al percorso di potenziamento, Filippo ha affinato il suo

²⁵ Citazione di Filippo durante il percorso di potenziamento.

approccio allo studio. Ora legge i testi al massimo due volte, sottolinea solo i concetti chiave, elabora maggiormente il testo, creando scalette con punti chiave e/o mappe concettuali che lo aiutano a organizzare le idee. Affronta le materie orali e quelle scritte con strategie differenti e ponendosi domande specifiche, in base all'argomento che sta affrontando, il che gli permette di interiorizzare meglio i contenuti. Difatti, i risultati ottenuti al QAS nell'ambito della "Flessibilità" e dell'"Elaborazione del materiale" confermano quanto dichiarato da Filippo.

Sul fronte emotivo, Filippo dichiara di aver acquisito maggiore serenità ed anche questo dato viene avvalorato dai punteggi riportati nel QAS nell'ambito dell'"ansia scolastica" ma anche dalla normalizzazione dei valori della *CBCL*, i quali indicano una diminuzione del disagio ed un aumento generale del benessere. Nello specifico, il ragazzo afferma che, pur continuando ad avere momenti di ansia, specialmente in materie come la matematica, ora riesce a gestirli meglio. Ha sviluppato fiducia nelle sue capacità e sicurezza nel lavoro svolto: "*Mi ripeto: ti sei impegnato, hai studiato, credi nelle tue capacità quindi puoi stare tranquillo*". Questa maggiore serenità e consapevolezza lo ha reso più calmo nei momenti di difficoltà.

Inoltre, Filippo dichiara di gestire l'errore in maniera molto diversa rispetto all'inizio del percorso; ad oggi, se un compito va male non dubita più della sua intelligenza ma riflette sul lavoro svolto e sull'errore commesso, chiedendosi avrebbe potuto fare meglio.

In sintesi, il percorso di Lorenzo è stato una trasformazione sia a livello emotivo che scolastico. Ha imparato a gestire meglio la propria ansia, ha acquisito fiducia nelle sue capacità e ha sviluppato strategie più funzionali allo studio, che gli permettono di affrontare le sfide scolastiche con maggiore serenità e sicurezza.

CONCLUSIONE

Il presente lavoro ha avuto come obiettivo principale l'analisi e l'intervento su un caso specifico di Bisogno Educativo Speciale (BES), con particolare attenzione all'intersezione e l'interdipendenza tra aspetti cognitivi ed emotivi nell'apprendimento. Mediante un percorso di potenziamento mirato, si è cercato di potenziare le abilità di studio di un ragazzo di quattordici anni che presentava difficoltà scolastiche e una significativa componente ansiosa in ambito scolastico.

I risultati ottenuti, pur non raggiungendo la significatività statistica richiesta dai criteri stabiliti, hanno ad ogni modo messo in luce un progresso positivo. Nello specifico, si è osservato un miglioramento nell'Approccio allo Studio, nonché una riduzione dei livelli di Ansia scolastica, dimostrando che l'intervento ha avuto un impatto benefico sulle capacità di gestione dello studio e sul benessere emotivo del ragazzo.

Tali risultati confermano l'importanza di un approccio integrato che tenga in considerazione sia le componenti cognitive sia quelle emotive. Il lavoro svolto ha evidenziato come l'adozione di strategie didattiche personalizzate, affiancate da un supporto emotivo adeguato, possa contribuire significativamente al miglioramento delle prestazioni scolastiche e della qualità di vita dello studente.

L'esperienza di questo caso ha sottolineato la necessità di interventi che vadano oltre il semplice potenziamento delle abilità di studio. È emerso chiaramente che per favorire un apprendimento efficace e duraturo, è fondamentale agire anche sui processi motivazionali e sull'autostima, che influenzano profondamente la capacità di apprendere.

In prospettiva, questo lavoro suggerisce che ulteriori ricerche e interventi dovrebbero continuare a esplorare l'interazione tra cognizione ed emozione, sviluppando programmi scolastici che siano sempre più mirati e individualizzati. Solo attraverso un approccio globale e integrato alle varie dimensioni dell'apprendimento si potrà fornire un sostegno efficace agli studenti e, in particolar modo agli studenti con Bisogni Educativi Speciali, permettendo loro di sviluppare appieno il proprio potenziale.

Infine, la riflessione più ampia che emerge da questo studio riguarda il ruolo cruciale degli educatori e degli psicologi nell'individuare e rispondere ai bisogni unici di ciascun ragazzo. Solo attraverso un'azione consapevole, empatica e scientificamente fondata è possibile costruire percorsi di apprendimento che non solo migliorano le performance scolastiche, ma che contribuiscono anche al benessere complessivo e allo sviluppo armonioso dell'individuo.

BIBLIOGRAFIA

*Abelson, *Computer simulation of «hot cognitions», in Computer simulation of personality*, edited by S. Tomkins, S. Messick, Wiley, New York, 1963, pp. 277-298.

Achenbach, T. M. (1991). *Youth self-report for ages 11-18*. TM Achenbach.

Achenbach, T. (2001). *CBCL/6–18 profile for boys—syndrome scales*. ASEBA Burlington, VT: University of Vermont. Research Center for Children, Youth, and Families.

American Psychiatric Association (2013). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali – Quinta Edizione (DSM-5)*. A cura di Biondi M. Raffaello Cortina Editore, Milano 2014.

Bechara, A.R. Damasio, H. Damasio, S.W. Anderson, *Insensitivity to future consequences following damage to human prefrontal cortex*, in «Cognition», Apr-Jun, 1994, 50 (1-3), pp. 7-15.

Berg, *A simple, objective technique for measuring flexibility in thinking*, in «Journal of General Psychology», 1948, 39, pp. 15-22.

Burgess, P. W., & Alderman, N. (2004). *Executive dysfunction. Clinical neuropsychology: A practical guide to assessment and management for clinicians*, 185-209.

Ciambrone, R., & Fusacchia, G. (2014). *I BES come e cosa fare: guida operativa per insegnanti e dirigenti: dalla Legge 170 alle disposizioni sui BES: come muoversi, indicazioni e suggerimenti di lavoro, casi esemplificativi e buone pratiche*. Giunti Scuola, pp. 18-21.

Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*, il Mulino, pp. 378-382.

Cornoldi, C. (2007). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Capitolo 1 (pp. 9-52). Il mulino.

Cornoldi, C., De Beni, R., & Gruppo, M. T. (2020). *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Edizioni Centro Studi Erickson.

Cornoldi, C., De Beni, R., Zamperlin, C., & Meneghetti, C. (2005). *AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*. Manuale e protocolli. Edizioni Erickson.

De Beni, R., & Pazzaglia, F. (1993). *Lettura e metacognizione. Attività didattiche per la comprensione del testo (Vol. 14)*. Edizioni Erickson.

De Beni, R., Zamperlin, C., Fabris, M., & Meneghetti, C. (2015). *Studiare meglio e riuscire all'università. Linee Guida e Materiali per Potenziare le Abilità di Studio*, 15-16.

Fogaro, F., & Onger, G. (2018). *Inclusione scolastica: domande e risposte: la normativa per genitori e insegnanti*. Erickson, pp. 161-165.

Gogtay, N., Giedd, J. N., Lusk, L., Hayashi, K. M., Greenstein, D., Vaituzis, A. C., ... & Thompson, P. M. (2004). *Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood*. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 101(21), 8174-8179.

Ianes, D. (2005). *Bisogni educativi speciali e inclusione: valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Edizioni Erickson.

ICF-CY, *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* - Versione per bambini e adolescenti OMS Organizzazione Mondiale della Sanità Erickson (2007).

ISS, Istituto Superiore di Sanità (2011), *Consensus Conference. Disturbi Specifici dell'apprendimento*, Milano.

*LeDoux, J. E. (2000). *Emotion circuits in the brain. Annual review of neuroscience*, 23(1), 155-184.

Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Edizioni Centro Studi Erickson.

Lucangeli, D., & Mammarella, I. C. (2010). *Psicologia della cognizione numerica: Approcci teorici, valutazione ed intervento*. Franco Angeli, pp. 236-239.

Marzi, T. (2019). *Psicologia Generale capire la mente osservando il comportamento*. Pp. 531-572.

MIUR (2012), *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, Direttiva Ministro Profumo, Roma, MIUR.

Nelson, H.E. 1976. *A Modified Card Sorting Test Sensitive to Frontal Lobe Defects*. *Cortex*. Vol.12, Issue 4, December 1976, Pages 313-324.

NEPSY-II di M.Korkman, U.Kirk e SAN.Kemp – Giunti OS, 2001.

Pavlov, *Conditioned Reflexes*, Oxford University Press, London, 1927.

Pazzaglia F., Moè A., Friso G., Rizzato R. (2002), *Empowerment cognitivo e prevenzione dell'insuccesso scolastico*, Erickson, Trento.

Piaget, *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*, trad. it., Giunti e Barbera, Firenze, 1991 (orig.1936).

Poletti, M. (2009). *Sviluppo cerebrale, funzioni esecutive e capacità decisionali in adolescenza*. *Giornale italiano di psicologia*, 36(3), 535-564.

Prencipe, A., Kesek, A., Cohen, J., Lamm, C., Lewis, M. D., & Zelazo, P. D. (2011). *Development of hot and cool executive function during the transition to adolescence*. *Journal of experimental child psychology*, 108(3), 621-637.

Tressoldi, P. E., & Vio, C. (2008). *È proprio così difficile distinguere difficoltà da disturbo di apprendimento*. *Dislessia* o.i. 1, 139-146.

Vio, C., & Toso, C. (2011). *Dislessia evolutiva: dall'identificazione del disturbo all'intervento*. Carocci Faber, pp. 111-135.

Vygotskij L. S. (1974), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, a cura di M. S. Veggetti, Giunti Barbera, Firenze.

WISC-IV, Wechsler Intelligence Scale – Quarta edizione, Giunti, OS – Firenze.

Zambotti, F. (Ed.). (2015). *BES a scuola: i 7 punti chiave per una didattica inclusiva*. Centro studi Erickson, pp.188-191.

*Zelazo, U. Müller, *Executive function in typical and atypical development*, in *Handbook of childhood cognitive development*, edited by U. Goswami, Blackwell, Oxford, 2002, pp. 445-469.

SITOGRAFIA

Italia. *Legge 8 ottobre 2010, n. 170, Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, Ministero dell'Istruzione e del Merito (2010).

<https://www.miur.gov.it/web/guest/disturbi-specifici-dell-apprendimento-dsa->

Lucangeli, D. (2015). Convegno Internazionale “*La Qualità dell’integrazione scolastica e sociale*”. Trento del 17/11/2015 da

<https://www.youtube.com/watch?v=hfRKsYbt4S0>

Lucangeli D. (2016), *Warm cognition. Con Daniela Lucangeli la relazione tra meccanismi emotivi e cognitivi*, del 8/02/2016 da

<https://www.youtube.com/watch?v=r8QfWauf6LM>

Lucangeli D. (2017), *Emotional short-circuits: the intelligence behind mistakes*, Intervento alla conferenza Tedx Milano del 15/10/2017 da <https://www.ted.com/tedx>.

Polo Apprendimento, *Il potenziamento* da

<http://www.poloapprendimento.it/principi.php#1>