

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione

Corso di laurea magistrale in Psicologia Clinica dello Sviluppo LM – 51

Tesi di Laurea Magistrale

Soft skills e motivazione: ruolo e influenza sul benessere e la riuscita degli studenti universitari con DSA e/o ADHD

Soft skills and motivation: role and influence on the well – being and success of university students with DSA and/or ADHD

Relatrice:

Prof.ssa Barbara Carretti

Correlatore:

Dott. Gerardo Pellegrino

Laureanda:

Camilla Orzes

Matricola: 2022170

Anno accademico 2023/2024

*Non cercare di essere
qualcuno che non sei.
Sii te stesso e sarai perfetto!*

Walt Disney

INDICE

Introduzione	Pag.5
Capitolo Primo – Motivazione: teorie e aspetti associati al successo a scuola e al lavoro	
1.1 Motivazione: definizione e teorie	Pag. 7
1.1.1 Teoria dell'autodeterminazione (SDT) di Ryan e Deci	Pag. 9
1.1.2 Teoria socio – cognitiva di Bandura	Pag. 11
1.1.3 Teoria del valore di aspettativa di Eccles e Wigfiel (EVT)	Pag. 13
1.1.4 Teoria dell'attribuzione di Weiner	Pag.16
1.1.5 Teoria delle convinzioni implicite di Dweck	Pag. 17
1.2 Aspetti motivazionali nella vita quotidiana e nel lavoro.	Pag. 19
1.3 Aspetti motivazionali legati alla scuola e al successo	Pag. 21
Capitolo Secondo – Le soft skills e il loro ruolo per il successo a scuola	
2.1 Definizione teorica e il modello SEB	Pag, 25
2.1.1 OMS e le “skills for life”	Pag. 25
2.1.2 Le 16 competenze per il World Economic Forum.	Pag. 27
2.1.3 Le competenze socio emotive del modello Social, (SEB) Emotional, and Behavioral Skills	Pag.29
2.2 Le soft skills a scuola	Pag. 33
2.3 Le soft skills nella vita e nel lavoro	Pag. 37

Capitolo Terzo – DSA e ADHD: basi teoriche e relazioni con studio, motivazione e soft skills

3.1 DSA e ADHD: introduzione e basi teoriche	Pag. 39
3.2 Caratteristiche e principali DSA	Pag. 40
3.2.1 Dislessia	Pag. 42
3.2.2 Disgrafia e discalculia	Pag. 45
3.2.3 Discalculia	Pag. 46
3.3 L'ADHD e le sue principali caratteristiche	Pag. 48
3.4 La legislazione italiana e le pratiche diagnostiche	Pag. 52
3.5 Un confronto con Spagna e Israele	Pag. 53
3.6 Conseguenze dell'ADHD e dei DSA sullo studio e sul benessere all'università	Pag. 55
3.7 Aspetti motivazionali associati a DSA e ADHD	Pag. 56
3.8 Le soft skills nei soggetti con DSA e ADHD	Pag. 57

Capitolo Quarto – Ricerca, obiettivi e materiali

4.1 Presentazione della ricerca, scopi e obiettivi	Pag. 59
4.2 Partecipanti	Pag. 60
4.3 Materiali	Pag. 61
4.3.1 Informazioni demografiche	Pag. 61
4.3.2 Questionario approccio allo studio short	Pag. 62
4.3.3 Percezione di abilità	Pag. 63
4.3.4 Soddisfazione scolastica	Pag. 64
4.3.5 The Behavioral, Emotional and Social Skills Inventory, 20 item (Bessi – 45 short form)	Pag. 64

Capitolo Quinto – Analisi dei dati e discussione dei risultati

5.1 Statistiche descrittive del campione	Pag. 67
5.2 Statistiche descrittive delle variabili	Pag. 68
5.3 Analisi di correlazione	Pag. 68
5.4 Modelli di regressione	Pag. 70
5.5 Confronto tra studenti con DSA/ADHD e studenti senza deficit	Pag. 70
5.7 Discussione dei risultati	Pag. 72
5.8 Limiti dello studio e possibili sviluppi futuri	Pag. 75
5.9 Conclusioni	Pag. 75

Riferimenti bibliografici

Riferimenti sitografici

Riferimenti legislativi

Ringraziamenti

INTRODUZIONE

L'accesso all'università rappresenta un passaggio importante per tutti gli studenti, ed in particolare, per gli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e/o disturbo da deficit dell'attenzione e iperattività (ADHD), rappresenta un traguardo molto significativo, in quanto le nuove sfide legate per esempio al diverso carico di studio o alle diverse modalità di approccio, gestione e organizzazione possono rappresentare, per loro ,ancor più che per gli altri studenti, delle particolari difficoltà, legate alle peculiarità dei loro disturbi, che potrebbero minare la riuscita e il benessere di tali soggetti.

Negli ultimi anni, vi è stato un aumento delle iscrizioni all'università in Italia, riscontrando un aumento anche degli studenti con DSA: di fatti, per esempio in base ai dati raccolti nel 2022, circa un 3% di studenti era in possesso della diagnosi (MIUR, 2022); allo stesso tempo però, se sono state registrate maggiori iscrizioni, i tassi di abbandono scolastico sono rimasti costanti, e le difficoltà incontrate da tali studenti potrebbero aumentare la probabilità di andare in contro a questo tipo di out come negativo.

Tuttavia, recentemente si stanno sempre più facendo largo gli studi relativi alle soft skills, o abilità trasversali, che sono delle caratteristiche personali che possono favorire il successo, regolando pensieri emozioni e comportamenti (Robles, 2012), considerate quindi delle competenze importanti che possono aiutare le persone ad avere successo nella carriera scolastica, nella vita in generale (Feraco et al., 2023) e che possono promuovere il benessere; tali competenze infatti, insieme ad altri fattori interni come la motivazioni e le abilità di apprendimento autoregolato (SRL), interagiscono durante il

pecoroso di apprendimento con altri fattori esterni all'individuo, contribuendone ad una buona riuscita.

Gli studi in questo ambito, specialmente nel contesto universitario, sono però ancora piuttosto limitati, e non sempre è stato trovato accordo sull'effettivo ruolo che tali abilità potessero avere sulla riuscita e sul benessere degli studenti e in che modo potessero influenzarsi a vicenda.

Tramite questo elaborato verranno quindi inizialmente analizzati a livello teorico, sulla base della letteratura esistente, i costrutti di motivazione, con le sue varie sfaccettature e di abilità trasversali, percorrendo l'evoluzione di tale concetto attraverso la presentazione dei modelli più noti.

Successivamente saranno definite le principali caratteristiche dal punto di vista diagnostico e legislativo per quanto riguarda i disturbi specifici dell'apprendimento e il disturbo da deficit dell'attenzione e iperattività, e infine nell'ultima parte del lavoro verrà presentata la ricerca con i suoi obiettivi ed una sintesi dell'analisi dei dati, ottenuti attraverso la somministrazione di una serie di questionari, e successivamente elaborati.

I dati ottenuti saranno discussi sulla base di quanto presente in letteratura e ci consentiranno di valutare l'effettivo raggiungimento degli obiettivi preposti, tra cui vi era anche un confronto tra il gruppo di studenti DSA/ADHD e la restante parte di studenti senza difficoltà.

CAPITOLO PRIMO

MOTIVAZIONE: TEORIE E ASPETTI ASSOCIATI AL SUCCESSO A SCUOLA E AL LAVORO

1.1 – Motivazione: definizione e teorie

Che cos'è la motivazione? Come prima cosa, penso sia doveroso porsi questa domanda; nella vita quotidiana si sente sempre parlare di motivazione, infatti il concetto di motivazione pervade la nostra vita professionale e personale: parliamo colloquialmente di motivazione ad alzarsi dal letto, scrivere un giornale, fare le faccende domestiche, rispondere al telefono e, naturalmente imparare (Cook & Artino, 2016), ma al contrario, capita più raramente di riflettere sull'etimologia e sulle teorie sottostanti a questa parola, o che per meglio dire possiamo definire costruito.

La motivazione è parte integrante dell'esperienza umana (Morris, 2022) e gioca un ruolo fondamentale in ogni sfera della vita e nelle varie fasi delle attività: il nostro successo e realizzazione nella vita dipendono dalla motivazione.

È un termine che deriva dal latino “motus” e significa movimento; sta quindi ad indicare uno spostarsi verso qualcosa, evidenziando una componente di dinamicità, essendo che vi è sia un bisogno che spinge, sia un obiettivo che attrae.

Per Beni e Moè (2000) è possibile definire quindi la motivazione come un insieme strutturato di esperienze soggettive che spiega l'inizio (passaggio da uno stato all'altro), l'intensità, la direzione (la scelta di un obiettivo) e la persistenza di un comportamento diretto ad uno scopo.

Esplorando la letteratura tale definizione non è l'unica che possiamo trovare, in quanto tra i vari studi e ricerche svolti nel corso degli anni tale costrutto è stato preso in considerazione da diversi autori, che ne hanno colto diverse sfaccettature e dato interpretazioni con connotazioni differenti tra di loro, permettendoci così di avere un panorama più ampio e diversificato, da cui è possibile trarre ispirazione per le ricerche.

Alcune tra le definizioni più note sono per esempio, quelle date da:

- Maslow (1954), secondo il quale la motivazione è un processo attraverso il quale gli individui cercano di soddisfare i loro bisogni fondamentali;
- Atkinson (1964) che definisce la motivazione come “influenze immediate sulla direzione, il vigore e la persistenza dell'azione;
- Vroom (1964) dove la motivazione è invece il risultato di aspettative personali sulla relazione tra sforzo e performance, moltiplicato per la valenza / attrattività del risultato;
- Bandura (1986) secondo il quale la motivazione deriva dalla percezione che un individuo ha delle proprie capacità di eseguire con successo un'azione o raggiungere un obiettivo specifico, e rappresenta una componente essenziale dell'autoefficacia¹, concetto che prenderemo in esame in maniera più approfondita nei paragrafi successivi;
- Deci e Ryan (2000) per i quali la motivazione è un concetto che viene utilizzato per spiegare il comportamento e generalmente si riferisce a ciò che ci spinge ad agire, ciò che causa un comportamento finalizzato.
- Herzberg (1959) secondo cui invece la motivazione è guidata di diversi tipi di fattori che possiamo dividere in fattori motivazionali e fattori igienici.

¹ L'autoefficacia si definisce come la convinzione di una persona riguardo alla propria capacità di affrontare efficacemente le sfide, raggiungere obiettivi e produrre risultati desiderati.

Chiaramente come anticipato poco fa, oltre alle diverse interpretazioni che sono state date del costrutto in questione, nel corso degli anni sono state elaborate, attraverso gli studi sulla motivazione, anche diverse teorie a riguardo (De Beni & Moè, 2000), da cui alcune delle precedenti definizioni traggono origine, e nei prossimi paragrafi andremo a presentare in maniera sintetica alcune tra le più rilevanti presenti in letterature, in particolare basandoci sull'articolo pubblicato nel 2016 da Cook e Artino, e che saranno utili ai fini degli argomenti che tratteremo successivamente.

1.1.1 – Teoria dell'autodeterminazione (SDT) di Ryan e Deci

La prima teoria che andremo a prendere in considerazione è la “Teoria dell'autodeterminazione”, proposta da Ryan e Deci nel 1985, i quali innanzitutto individuano tre principali tipi di motivazione, che potremmo collocare in una sorta di continuum che va dall'amotivazione², alla motivazione intrinseca, passando per la motivazione estrinseca (vedi figura 1).

Quando in un individuo non è presente motivazione gli autori lo definiscono come amotivato, e significa che l'individuo non agisce, oppure effettua delle azioni senza una reale intenzione, all'estremo opposto quando un soggetto è mosso da un tipo di motivazione intrinseca ci troviamo di fronte ad una persona che è mossa dall'interno, ovvero la motivazione emerge dall'interesse personale, dalla curiosità o dal piacere nell'effettuare quel compito o quell'azione; e proprio quando siamo alimentati da questa tipologia di motivazione i nostri risultati saranno in genere migliori.

Infine, i due autori identificano la motivazione estrinseca, ovvero una modalità per la quale la motivazione delle persone deriva dal raggiungimento di obiettivi puramente strumentali come, ad esempio, ottenere un voto alto o una promozione al lavoro, o

² L'amotivazione sta ad indicare l'assenza di motivazione

comunque fattori esterni; in questo frangente vengono inoltre individuati altri quattro sottolivelli, che variano in base al grado in cui la regolazione esterna è stata interiorizzata³ e integrata (Ryan & Deci, 2000 cit. in Cook & Artino, 2016).

Al livello inferiore vi è la regolazione esterna, dove agiamo solo per avere delle ricompense o evitare delle punizioni; successivamente troviamo la regolazione introiettata, dove invece si agisce per alleviare ansia e senso di colpa e per promuovere l'autostima.

Facendo un altro passo verso la motivazione intrinseca abbiamo la regolazione per identificazione che consiste in dare rilevanza all'attività perché riprende valori che sono significativi per il soggetto e in cui esso crede.

E infine quando abbiamo una regolazione integrata significa che le influenze esterne si sono integrate con gli interessi interni diventando parte dell'identità e delle aspirazioni del soggetto, e si può dire che il locus of control⁴ è interno.

Inoltre, secondo tale teoria sono stati individuati tre fattori importanti per promuovere l'autodeterminazione che sono fondamentali per la motivazione; vengono definiti bisogni fondamentali e sono:

- La competenza, ovvero sentirsi capaci, che risulta molto importante per sostenere la motivazione e mantenere l'impegno di fronte alle sfide;
- L'autonomia, ossia la possibilità di scegliere liberamente le attività/compiti e le modalità esecutive, ed è importante per lo sviluppo del senso di responsabilità;
- La relazione, che fa riferimento alla necessità di mantenere buoni legami sociali e all'accettazione del proprio agire da parte degli altri (Deci & Ryan, 1985), e assume quindi la funzione di dare senso e sostenere le proprie azioni.

³ Assunzione di un valore o regolazione

⁴ Concetto introdotto da Rotter nel 1954 e si riferisce alle credenze delle persone relativamente alle cause dei loro successi e insuccessi; può essere interno (sforzi e competenze) o esterno (destino, fortuna).

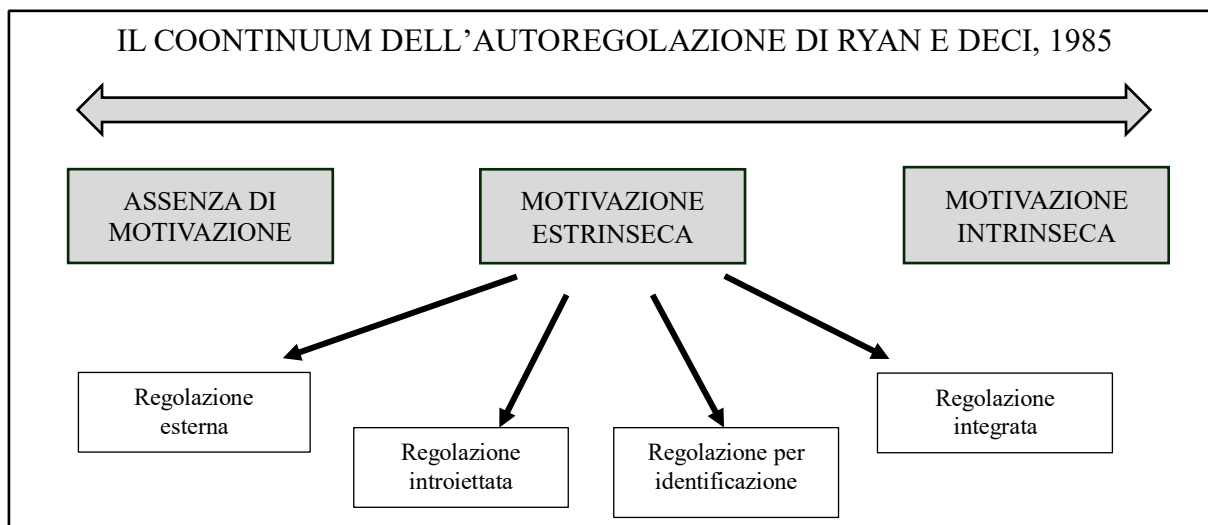


Figura 1 - Rappresentazione adattata dal modello di Ryan e Deci, 1985 (fonte: De Beni, Carretti, Moè, Pazzaglia, 2014)

1.1.2 – Teoria socio – cognitiva di Bandura

La seconda teoria che andremo brevemente a prendere in considerazione è la “Teoria Socio – cognitiva” postulata da Albert Bandura nel 1977, che nasce come una teoria sull’apprendimento, in cui viene proposto il concetto dell’autoefficacia, che possiamo definire come la percezione della personale capacità di riuscire (fiducia) ad agire sull’ambiente, ottenendo risultati positivi (Bandura, 1977), che va ad influenzare direttamente la motivazione, costituendo la base per un’azione motivata. Tale concetto ha la caratteristica di essere dominio specifico, in quanto ad esempio uno studente potrebbe percepirsi maggiormente auto efficace per una specifica materia e meno per un'altra.

A tale concetto, molto importante in questa teoria, che anzi forse ne rappresenta il fulcro, può essere affiancato anche il concetto di agentività o “*human agency*”, che sta ad indicare oltre che la percezione di essere in grado di esercitare controllo sull’ambiente

circostante, anche il senso di padronanza, le aspettative, e la conoscenza di strategie e modalità per portare a termine il compito e raggiungere l'obiettivo.

Relativamente alla motivazione, la teoria evidenzia che gli esseri umani non sono attori sconsiderati che rispondono involontariamente a ricompense e punizioni, ma che la cognizione governa il modo in cui gli individui interpretano il loro ambiente e autoregolano i loro pensieri, sentimenti e azioni (Artino & Cook 2016).

In base alla letteratura, per quanto per avere una buona motivazione sia necessario, avere sia un elevato livello di autoefficacia, sia aspettative favorevoli dei risultati, il miglior fattore predittivo è comunque l'autoefficacia, ed in particolare per esempio nel caso degli studenti, la più forte è il modo in cui interpretano le esperienze passate, nel senso che un'esperienza positiva può rafforzare autoefficacia e motivazione, al contrario un'esperienza fallimentare può indebolire.

Secondo Bandura per far sì che agiamo come dei soggetti motivati è inoltre necessario che vi sia interazione reciproca tra tre fattori, ovvero fattori personali ⁵, sociali ed ambientali.

È stato inoltre proposto da Zimmerman (1998) anche un modello relativo all'autoregolazione ⁶ (SRL) in cui sono previste tre fasi messe in atto prima, durante e dopo il compito, in cui rientrano previsione (valutazione autoefficacia e definizione strategie), prestazione, e riflessione; e tale pratica risulta correlata positivamente al rendimento scolastico (Casali et al., 2023; Mega et al., 2014; Richardson et al., 2012), seppur al contrario invece presenta legami meno solidi con la soddisfazione accademica (Balkis & Duru, 2016; Hofer et al., 2011; Li, 2019).

⁵ Credenze, aspettative, atteggiamenti.

⁶ Modo in cui gli studenti affrontano la motivazione e l'apprendimento (Cook e Artino, 2016)

1.1.3 – Teoria del valore di aspettativa di Eccles e Wigfield (EVT)

Eccles e Wigfield, invece propongono per la prima volta il modello di aspettativa valore nel 1983, concentrandosi inizialmente sul rendimento (convinzioni sulle abilità) degli studenti nel campo della matematica, e successivamente confrontandolo con altri ambiti come la lettura, la musica e lo sport.

Secondo il loro modello la motivazione non dipende da un unico ma fattore, ma individuano di fatto due fattori chiave che influenzano il comportamento:

l'aspettativa di successo e il valore del compito (vedi figura 1.2).

Non è sufficiente, infatti, che un soggetto si senta capace di affrontare un determinato compito e che conosca le modalità e le strategie per farlo, ma è necessario anche che esso dia importanza a tale compito e che rientri nei suoi obiettivi, o che sia utile per degli scopi oppure che consenta comunque di esprimere emozioni che facciano sentire che si sta realizzando qualcosa di significativo.

Per quanto riguarda le aspettative di successo, possiamo dire che è una condizione necessaria per iniziare il compito; infatti, se un soggetto non crede che riuscirà a portare a termine un compito è improbabile che lo inizierà (ibidem).

Per gli autori l'aspettativa di successo è influenzata da convinzioni motivazionali che è possibile classificare in tre categorie:

- Obiettivi: specifici obiettivi di apprendimento
- Concetto di sé: riflessioni sulle proprie capacità in un preciso compito
- Difficoltà del compito: difficoltà percepita dalle persone, che non corrisponde per forza alla difficoltà reale

Anche relativamente al valore del compito sono stati individuati alcuni fattori che contribuiscono ad attribuirne il valore, e sono nello specifico quattro:

- Interesse: argomento o attività particolarmente interessante o divertente;
- Utilità: l'attività o l'abilità vengono percepiti utili a livello pratico, o utili nel senso che rappresentano uno step necessario per il raggiungimento di un obiettivo;
- Importanza: è presente un'importanza per sé stessi;
- Costo: impegnarsi in un'attività può portare a trascurarne altre; ad esempio, nel caso degli studenti può succedere che un ragazzo si impegni maggiormente nella preparazione di un esame perché lo trova molto interessante o ritiene che abbia contenuti più utili per il futuro lavorativo, trascurando altri esami.

Anche le esperienze passate, i ricordi e le emozioni associate ad esse associate contribuiscono ad attribuire più o meno valore percepito.

Infine, secondo gli autori entrambi i fattori che vanno ad influenzare gli aspetti motivazionali sono a loro volta influenzati da eventi della vita, influenze sociali, come ad esempio i genitori, gli insegnanti, i pari, i valori professionali ecc., e dall'ambiente stesso, che vengono interpretate dalla prospettiva personale del soggetto (ibidem).

IL MODELLO ASPETTATIVA VALORE, ECCLES & WIGFIELD (1983,2000)

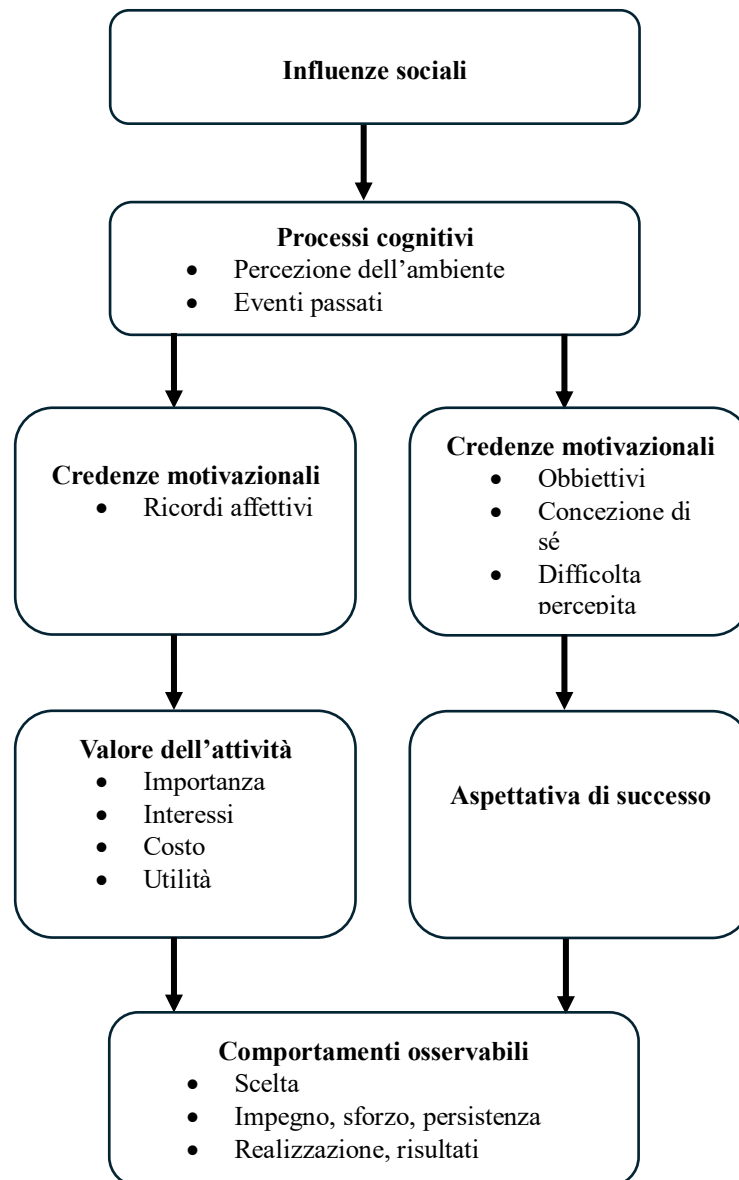


Figura 1.2 – Rappresentazione semplificata del modello di Eccles e Wigfield (fonte Cook e Artino, 2016)

1.1.4 – Teoria dell’attribuzione di Weiner

La teoria delle attribuzioni di Weiner (1979, 1982) ci spiega che le persone hanno reazioni differenti ad una data esperienza, partendo dal presupposto che in base alle cause a cui i soggetti attribuiscono i propri risultati, sia successi che insuccessi, tali attribuzioni spesso sono inconscie, ma influenzano molto le attività future, le aspettative di successo e in maniera indiretta anche il valore percepito come mediato dalle risposte emotive dello studente al successo o al fallimento.

Tale teoria postula che gli esseri umani abbiano un tacito obiettivo di comprendere ed avere il controllo su stessi e sul loro ambiente per stabilire relazioni causa – effetto per gli eventi della loro vita.

Ad esempio, quando gli studenti ricevono il risultato di un esame, si interrogano e formulano ipotesi sulle motivazioni di tale esito, tenendo conto di svariati fattori personali e ambientali. Ragionando sull’ evento vengono quindi effettuate delle attribuzioni che si costituiscono dall’interazioni di tre dimensioni, ovvero:

- locus of control: interno o esterno (è colpa dello studente o di qualcun altro?)
- stabilità: definisce la possibilità o meno di cambiamento (posso
- controllabilità: definisce se è un qualcosa che può essere controllato dal soggetto, o dipende da decisioni/ fattori terzi che esulano dalla volontà del soggetto.

Alle attribuzioni, che possono per esempio essere lo sforzo, la difficoltà del compito o la fortuna, conseguono delle emozioni corrispondenti, che secondo un processo potenzialmente dinamico e circolare, influenzeranno le motivazioni future (De Beni, Carretti, Moè, Pazzaglia, 2014).

Weiner ha collegato le attribuzioni con la motivazione attraverso i costrutti di aspettative di successo e valore del compito (Weiner, 1985), infatti per quanto riguarda il primo

costrutto, è particolarmente influenzato dalle cause percepite, tramite la dimensione della stabilità, nel senso che quando un soggetto percepisce che le cause rimangono stabili, allora si aspetta che i successi o gli insuccessi, sperimentati in passato si ripetano, (successo passato predice il successo futuro), al contrario se le cause sono percepite come variabili può aumentare il grado di incertezza.

Relativamente al secondo costrutto, ovvero il valore del compito, l'autore individua invece un legame meno diretto, ed attua una distinzione tra valore oggettivo del raggiungimento di un obiettivo (es. apprendere qualcosa) e valore soggettivo (es. emozioni derivanti); inoltre l'autore evidenzia anche un'influenza dei processi cognitivi tra evento, la causa percepita e la reazione emotiva attribuita.

Quindi in concreto questa teoria ci propone un quadro per comprendere come le persone interpretano e spiegano le cause di ciò che accade nella loro vita, e come questa spiegazione vada ad influenzare la motivazione, l'auto percezione e le azioni future.

1.1.5 – Teoria delle convinzioni implicite di Dweck

Infine, l'ultima teoria che prenderemo in esame è la teoria della mentalità proposta da Carol Dweck, (1999) che si differenzia un po' dalle altre teorie della motivazione, in quanto il suo fulcro è posto sul setting mentale delle persone, che andrà di conseguenza a determinare anche altri aspetti come la motivazione.

L'autrice individua due tipologie di mentalità, dalle caratteristiche e dal funzionamento diametralmente opposto, quelle definite entitarie e quelle incrementali.

Le persone dotate di una mentalità entitaria sono caratterizzate dall'orientamento per obiettivi di prestazione, ovvero essendo soggetti che tendono a considerare l'intelligenza un tratto fisso non modificabile (es. sono bravo nello studio, o non lo sono), si preoccupano principalmente di dimostrare la loro bravura, tendono ad evitare compiti o

attività troppo impegnative o difficoltosa, per evitare insuccessi, che a causa di questo setting mentale, attribuirebbero alla loro scarsa attitudine e propensione per un compito preciso o una situazione; questo tipo di pensiero potrebbe influenzare la motivazione in due differenti modalità: potrebbe condurre le persone ad un maggiore impegno per evitare le brutte figure e i giudizi negativi, che secondo la questa visione sarebbe attribuiti a loro stessi, come persona, oppure più semplicemente evitando i compiti e le attività più complesse, che non si è in grado di portare a termine.

Le forme di evitamento più frequenti consistono nel dilazionare, delegare, scegliere le vie più semplici, il rinegoziare in itinere i propri interessi e valori (De Beni, Carretti, Moè, Pazzaglia, 2014), e talvolta proprio la preoccupazione di sembrare intelligenti, può essere la motivazione che li rende in svantaggio (Dweck, 2000).

Al contrario i soggetti con mentalità incrementale sono più orientati verso obiettivi di padronanza: sono quindi dei soggetti più interessati ad apprendere nuove conoscenze e competenze, piuttosto che fare meglio degli altri.

In questo caso, in chi è caratterizzato da tale assetto mentale, l'intelligenza è vista come un tratto variabile che grazie ad impegno e dedizione si può modificare, aumentando e migliorando, e quindi le persone sono propense alla ricerca di attività stimolanti e sfidanti; anche in caso di fallimenti, prevarrà un sentimento generalmente positivo e motivante, con lo stimolo a fare meglio, infatti un giudizio negativo viene associato alla sola prestazione, che ad esempio nel caso degli studenti, si può incrementare studiando di più o impegnandosi di più, e non alla persona in generale.

Tuttavia, la tipologia di setting può essere variabile in base al dominio o alla situazione, e può variare con l'età, infatti i bambini in genere hanno una mentalità incrementale, mentre la maggior parte delle persone dai 12 anni si sposta verso un tipo di mentalità più entitaria (ibidem), ed inoltre anche il feedback assume un aspetto piuttosto rilevante: tra

le ricerche dell'autrice è emerso infatti che vi è la possibilità di insegnare entrambe le tipologie di mentalità, e quindi la tipologia di feedback potrebbe fare la differenza in una direzione o nell'altra, ad esempio a seguito di un buon esame dire ad uno studente che è stato molto bravo, e che è molto intelligente potrebbe portare ad instaurare in lui un setting più di tipo entitativo, che di fronte ad un insuccesso potrebbe inficiare in maniera negativa il suo impegno e la sua motivazione, al contrario un commento più diretto al buon impegno dello studente, o allo scarso impegno, in caso di fallimento potrebbe aumentare la sua motivazione, perché in lui si genererà un pensiero più orientato alla possibilità di migliorare le prestazioni, e quindi esso sarà motivato a migliorare ed aumentare l'impegno, in quanto come detto precedentemente il giudizio negativo, non saranno associato alla sua persona, ma solamente alla sua prestazione.

Ora che abbiamo preso in considerazione alcune delle principali linee teoriche utili per comprendere il concetto di motivazione a livello generale, ma sotto diverse prospettive, andremo ad esplorare le sue implicazioni nell'ambito della vita quotidiana/lavorativa e nell'ambito scolastico, che ci aiuterà ad avvicinarci un po' alle tematiche della ricerca che verrà presentata nei capitoli successivi.

1.2 – Aspetti motivazionali nella vita quotidiana e nel lavoro

Prima di parlare degli aspetti motivazionali che sono legati al contesto scolastico, che affronteremo nel successivo paragrafo, ci soffermeremo brevemente sugli aspetti del costruito oggetto della discussione, che interessano la vita quotidiana, di cui fa parte ovviamente anche il contesto lavorativo; pur non essendo una tematica strettamente legata alla ricerca trovo corretto farne per lo meno un breve accenno.

Per quanto possa sembrare un'affermazione un po' semplicistica e quasi scontata la motivazione nell'ambito lavorativo rappresenta un fattore molto importante, perché di fatto dei lavoratori motivati, risultano più produttivi, portando quindi un beneficio anche all'azienda/ struttura lavorativa.

Per parlare di questo costrutto, all'interno del contesto lavoro, una delle teorie più utili e appropriate, e anche più spesso utilizzata nella letteratura, per descrivere la situazione è la teoria dei due fattori di Herzberg (1968), citata inizialmente tra le definizioni della motivazione.

Tale teoria prevede due tipologie di fattori utili per "produrre" la motivazione, ovvero i fattori motivazionali o di soddisfazione, che sono di tipo intrinseco e riguardano il lavoro stesso, e i fattori igienici o di insoddisfazione, che sono estrinseci e hanno invece a che fare con l'ambiente lavorativo.

I primi fattori servono a motivare gli individui a lavorare di più e a raggiungere standard più elevati, ed includono: risultati, riconoscimenti, responsabilità, avanzamento e attribuzioni di compiti di livello superiore e crescita, e la loro presenza è significativa e necessaria per motivare i dipendenti a ottenere prestazioni più elevate (Karaferis, Aletras, Raikou, Niakas, 2022).

Il secondo gruppo di fattori invece, riguardano politiche aziendali, remunerazione, status, sicurezza, relazioni interpersonali, condizioni di lavoro e benefici accessori (Herzberg, Mausner, Snyderman, 1959) possono rappresentare un punto di partenza per motivare i dipendenti, ma non saranno la vera e propria causa, in quanto il loro compito in sostanza è quello di prevenire l'insoddisfazione.

Ogni dipendente può essere motivato da fattori differenti, sia estrinseci che intrinseci, ed è importante che i manager riescano a comprendere queste differenze

e a creare un ambiente che ispira e supporta una forte motivazione dei dipendenti (Ganta, 2014).

Alcune tra le strategie, da usare come linea guida per la motivazione dei lavoratori sono: soddisfare le esigenze dei lavoratori, stabilire obiettivi legati al lavoro, ristrutturare i posti di lavoro, usare ricompense basate sulle prestazioni lavorative, trattare tutti equamente, rinforzi positivi/aspettative elevate.

1.3 – Aspetti motivazionali legati alla scuola e al successo

Come abbiamo visto la motivazione è un fattore molto rilevante nelle nostre vite, ed in particolare ora vorrei concentrarmi sugli aspetti motivazionali che interessano il mondo della scuola, che è una delle tematiche rilevanti ai fini della ricerca, che andremo poi a presentare.

Quando pensiamo alla scuola, una delle prima cose che ci vengono in mente è sicuramente l'apprendimento che chiaramente rappresenta uno degli obiettivi più importanti prefissato per gli studenti di ogni ordine e grado, e per alcuni la motivazione rappresenta addirittura “il cuore dell'apprendimento”, e pertanto, se così la si può definire, essa è un requisito necessario per stimolare gli studenti nelle attività di apprendimento.

Per Ryan (1993) ad esempio, risulta fondamentale per permettere agli studenti di raggiungere un apprendimento efficace, e per Bakar invece (2014) risulta importante per permettere un aumento delle prestazioni (di apprendimento).

In base a quanto abbiamo visto precedentemente, emerge che sono presenti fattori che possono influenzare la motivazione, sia in positivo che in negativo, e pertanto non tutti gli studenti saranno motivati allo stesso modo e non tutti otterranno gli stessi risultati; ed inoltre in base ad alcune ricerche è emerso anche che nel corso degli anni scolastici negli studenti è presente anche una variazione nelle strutture delle convinzioni relative alle loro

capacità e nel livello medio delle credenze e dei valori, sempre relativi alle loro capacità (Wigfield & Eccles, 2000), diventando spesso più negative con il progredire dell'età, e chiaramente questo andrà ad influire sugli aspetti motivazionali dei ragazzi.

Questo avviene perché crescendo aumentando le abilità cognitive, che rendono l'autovalutazione che i soggetti fanno delle loro competenze più dettagliate e veritiere, e di conseguenza la convinzione assumeranno una valenza più negativa.

Facendo sempre riferimento alle teorie precedentemente illustrate, è possibile dedurre che la motivazione degli studenti oltre che dal loro percepirsi più o meno competenti può essere influenzata anche da altri fattori, come ad esempio il contesto culturale, e in particolare dal contesto scolastico; quindi, anche i docenti in tal senso rivestono un ruolo importante, nel creare un ambiente di apprendimento attivo che migliori l'autonomia e la competenza percepita (Borah, 2021).

Quando gli studenti sono ben motivati, lavorano più rapidamente, hanno maggiori probabilità di ricordare (Halamish et al., 2019) ed hanno le giuste energie e il giusto stato d'animo per eseguire il compito, che talvolta può anche essere difficile e impegnativo, in maniera migliore; al contrario quando questa "spinta" manca, o è eccessivamente dettata da fattori esterni (motivazione estrinseca), potrebbe portare ad avere maggiore difficoltà nel percorso di apprendimento che non sarà comunque efficace, come quello di un soggetto spinto da una motivazione intrinseca, quindi da un vero e proprio desiderio di apprendere e di fare proprie le informazioni e le abilità che sta incontrando nel suo percorso scolastico, ma bensì sarà un apprendimento più superficiale.

La motivazione svolge inoltre anche un ruolo di mediazione sull'effetto di altri fattori, definiti come competenze trasversali, che avremo modo successivamente di analizzare, sul rendimento scolastico (Feraco, Resnati, Fregonese, Spoto, Meneghetti, 2022), ma stando allo studio effettuato dagli autori sopracitati non vengono invece evidenziate

associazioni degne di nota tra motivazione e soddisfazione della vita, limitandone quindi l'importanza al contesto scuola.

Prendendo in considerazione ulteriori altri studi, emerge anche che la tipologia di motivazione può essere influenzata dal genere, dalle condizioni economiche, e dal supporto familiare, ovvero la quantità di tempo trascorsa con la famiglia.

Dalla ricerca effettuata da Kunanithaworn, Wompakaranm, Wongpakaran, Paiboonsithiwong, Songtrijuck, Kuntawong, e Wedding, (2018) nell'ambito degli studenti di medicina iscritti al primo anno presso l'università di Chiang Mai è stato evidenziato ad esempio che nei maschi risulta una motivazione estrinseca minore, ma una maggiore amotivazione, coerente con un precedente studio che ha rilevato maggiore motivazione estrinseca nelle donne; inoltre emerge l'importanza del supporto della famiglia, che è associato positivamente con la motivazione (intrinseca ed estrinseca), ed ha un impatto maggiore rispetto a quello del gruppo dei pari ⁷.

Tale supporto risulta inoltre importante anche durante tutto il ciclo della vita.

In contrasto invece con i risultati di altri studi, presentati precedentemente, si evidenzia che la motivazione intrinseca è associata positivamente al benessere, al significato della vita e alle emozioni positive, ma negativamente alle emozioni negative (Bailey e Phillips, 2016).

Infine, dai risultati di una ricerca effettuata sugli studenti universitari dell'università di Granada residenti nei campus delle città di Ceuta e Melilla ⁸, che aveva lo scopo principale di descrivere e analizzare quale tipo di motivazione è predominante tra gli studenti di queste città, è emerso che innanzitutto l'ambiente multi culturale può esercitare delle influenze sull'aumento dei livelli di motivazione intrinseca, ad esempio negli

⁷ Amici, conoscenti, gruppo sociale

⁸ Città transfrontaliere del Marocco, dove secondo gli autori il contesto culturale (multiculturale), può avere una serie di influenze sugli studenti universitari

studenti che sono più aperti e a loro agio con la lingua e la cultura locale, ed al contrario negli studenti che hanno meno familiarità con il contesto e per i quali la lingua e la cultura locale rappresentano una sfida, può incrementare i livelli di motivazione estrinseca o di amotivazione; in secondo luogo, emerge che nel complesso tra le motivazioni che spingono i ragazzi ad iscriversi all'università prevale la motivazione intrinseca (correlata negativamente all'amotivazione), che risulterebbe predominante nella popolazione femminile rispetto a quella maschile, esprimendo quindi un dato contrastante con altri studi, tra cui anche quello precedentemente esaminato.

Sono state inoltre rilevate delle correlazioni dirette tra la motivazione e alcune abilità sociali, per esempio la capacità comunicativa, o gli atteggiamenti empatici e la competenza sociale, che nelle persone in cui sono presenti fanno esprimere una maggiore motivazione estrinseca.

CAPITOLO SECONDO

LE SOFT SKILLS E IL LORO RUOLO PER IL SUCCESSO A SCUOLA

2.1 – Definizione teorica e il modello SEB

Un secondo tema rilevante, e centrale, per la ricerca è quello delle soft skills, o competenze trasversali, di cui oggi giorno si sente sempre più spesso parlare nei contesti scolastici e lavorativi, in quanto sono considerate tra le competenze importanti che possono aiutare una persona ad avere successo nella carriera, nella vita in generale (Feraco et al, 2023), e che possono promuovere il benessere del soggetto.

In maniera generale possono essere quindi definite come delle abilità interpersonali che aiutano i soggetti ad interagire con gli altri, e possono dare modo a chi le possiede di affrontare al meglio le sfide quotidiane legate sia al mondo della scuola, sia al mondo del lavoro (Mwita, Obwolo, Kinunda, Mwilongo, 2023).

2.1.1 – OMS e le “skills for life”

Negli ultimi anni è un argomento che sta ricevendo sempre più attenzione, in più di una serie di ambiti differenti, ma già in passato in diverse occasioni era stata presa in considerazione l’idea che ci fossero alcune abilità o competenze importanti per il successo e il benessere degli esseri umani; in primo luogo in un documento redatto dall’OMS ⁹del 1992, si parla di “*Skills for life*” o competenze per la vita, definendole delle abilità che è importante imparare per mettersi in relazione con gli altri, e affrontare problemi e difficoltà della vita, la cui mancanza potrebbe causare problematiche e risposte mal adatte in relazione allo stress, e a tal proposito veniva anche segnalata l’importanza, già

⁹ La sigla OMS indica l’organizzazione mondiale per la sanità

al tempo, di implementare ad esempio all'interno delle scuole, dei programmi per l'insegnamento di tali competenze.

Stando dunque a tale definizione, possiamo contare innumerevoli abilità, ma l'OMS (1992) ha individuato una selezione di 10 competenze, risultanti tra quelle che rappresentavano una parte centrale nelle iniziative a favore della promozione della salute e del benessere dei giovani.

Qui di seguito le 10 competenze ed una loro breve descrizione:

1- *Decision making o capacità di prendere decisioni:*

Competenza che favorisce un approccio costruttivo nell'affrontare le decisioni in diverse fasi della vita. La capacità di analizzare attivamente il processo decisionale, valutando le varie opzioni e le conseguenze delle scelte disponibili, può generare impatti positivi sul benessere, inteso in un senso più ampio.

2- *Problem solving:* inteso come capacità di risolvere i problemi della vita, affrontandoli in maniera costruttiva.

3- *Pensiero creativo:* grazie ad esso è possibile attivare l'immaginazione per esplorare delle vie alternative, valutando le conseguenze di una determinata scelta; tale competenza agisce in maniera sinergica a problem solving e decision making.

4- *Pensiero critico:* consente ai soggetti di analizzare e riflettere in modo obiettivo su argomenti, informazioni e situazioni, basandosi su una valutazione razionale e multifattoriale che consente di cogliere sia vantaggi che svantaggi.

5- *Comunicazione efficace:* si fa riferimento alla capacità di sapersi esprimere in modo corretto ed appropriato, sia dal punto di vista verbale che non verbale;

consente ai soggetti di esprimere in maniera adeguata desideri, opinioni, paure e in caso di bisogno a chiedere consigli o aiuto.

- 6- *Capacità di relazioni interpersonali*: questa abilità riguarda la capacità di instaurare relazioni positive e amichevoli con gli altri, e mantenerle, in quanto possono avere un effetto positivo sul benessere mentale e sociale.
- 7- *Autoconsapevolezza*: ovvero il riconoscimento di sé, dei propri punti forti e delle proprie debolezze, dei desideri e del carattere in generale; chi possiede tale abilità, che rappresenta un requisito fondamentale per una buona comunicazione efficace e l'instaurarsi di relazioni sociali, è in grado anche di percepire quando è sotto stress.
- 8- *Empatia*: essere in grado di calarsi nei panni di un'altra persona, anche in contesti in cui non si possiede familiarità; possedere questa abilità può migliorare le relazioni sociali.
- 9- *Gestione delle emozioni*: significa essere in grado di riconoscere e gestire emozioni, proprie e altrui, e diventare sempre più consapevoli di come le emozioni possano influenzare comportamenti, interazioni e relazioni.
- 10- *Gestione dello stress*: con questa abilità ci si riferisce alla capacità di riconoscere i fattori di stress, e ai tentativi di regolarsi, sia cercando di modificare i fattori ambientali, sia regolando i propri stati.

2.1.2 – Le 16 competenze per il futuro del World Economic Forum

Successivamente, anche durante il World Economic Forum (WEF) del 2015, viene affrontata la tematica delle abilità trasversali, riconoscendo la loro importanza per i giovani, non solo per implementare e migliorare i loro rendimento scolastico, ma

anche per aumentare le loro possibilità individuali di successo e di inserimento nel mondo del lavoro.

Viene così stilato un rapporto dove troviamo raccolte 16 competenze fondamentali per l'istruzione nel XXI secolo (WEF, 2016) organizzate in una sorta di modello tripartito;

il primo gruppo di competenze, che forse ai fini di questo elaborato e della ricerca effettuata, è quello che esula un po' di più dal nostro interesse principale, riguarda le alfabetizzazioni fondamentali, ovvero come gli studenti applicano le competenze fondamentali alle attività quotidiane, e vi troviamo all'interno l'alfabetizzazione, la matematica, l'alfabetizzazione scientifica, l'alfabetizzazione informativa, l'alfabetizzazione finanziaria e l'alfabetizzazione culturale e civica.

Le altre due aree che compongono il modello si suddividono in competenze e qualità, che si riferiscono rispettivamente agli strumenti con cui affrontano le sfide e i modi in cui gli studenti si avvicinano al loro ambiente in cambiamento (ibidem), e comprendono una totalità di 10 abilità, ovvero: pensiero critico, creatività e collaborazione che rientrano nel primo gruppo, mentre adattabilità (capacità di adeguarsi e reagire in maniera flessibile in risposta ai cambiamenti dell'ambiente o a delle circostanze nuove), curiosità (desiderio innato di conoscere che spinge le persone verso la ricerca di nuove informazioni ed esperienze), iniziativa (capacità di riconoscere le opportunità ed essere proattivi per affrontare sfide e perseguire obiettivi, senza la necessità di ricevere istruzioni), leadership (abilità di influenzare e supportare gli altri per il raggiungimento di successi collettivi), perseveranza (rappresenta un'inclinazione a non demordere di fronte alla difficoltà e proseguire per raggiungere un obiettivo) e consapevolezza sociale (rappresenta il senso di responsabilità verso gli altri, che fa sì che sia possibile comprendere e gestire

dinamiche sociali in contesti differenti) fanno parte delle competenze appartenenti alla “categoria” qualità.

2.1.3 – Le competenze socio emotive del modello Social, Emotional, and Behavioral Skills (SEB)

Infine, all'interno del ramo della letteratura dove sono raccolte le informazioni relativamente a queste così dette competenze trasversali troviamo anche un altro modello molto importante ai fini della tematica della tesi, che si configura come quello più significativo per la ricerca che verrà successivamente presentata, in quanto sulla base di esso verrà poi elaborato anche uno strumento per la classificazione della abilità trasversali, che rappresenta uno di quelli più promettenti nel panorama attuale, e sarà anche uno degli strumenti utilizzati per la raccolta dei dati nella ricerca.

Il modello di cui andremo a trattare è quello elaborato e proposto da Soto e collaboratori nel 2021 (vedi figura 2.1), che definiscono le competenze trasversali come delle abilità sociali emotive e comportamentali, in inglese Social, Emotional and Behavioral Skills, da cui l'acronimo SEB, e viene di proposito utilizzato il termine competenze, ovvero un qualcosa che una persona sa fare, che può mettere in atto quando la situazione lo richiede, anziché tratti, cioè ciò che un soggetto tende in media a fare (Napolitano, Sewell, Yoon, Soto e Roberts, 2021).

Il termine competenze come nel caso della motivazione trova la sua origine nella lingua latina, deriva dal termine “ cum – petere” che significa chiedere, dirigersi verso, pretendere, riferendosi alla capacità, per cultura o esperienza, di parlare, discutere ed esprimere giudizi in merito a determinati argomenti (dizionario treccani, 2023);e a tale definizione troviamo inoltre affiancato l'aggettivo trasversali, in quanto suddette competenze, come viene anche evidenziato dalla letteratura, non si

limitano ad un unico ambito, ma si riferiscono bensì ad una molteplicità di contesti e ambiti differenti.

La prima vera teoria inerente alle competenze, che accenneremo solo a fini conoscitivi, nasce nei primi anni 70, ad opera dello psicologo David McClelland (1973) nell'ambito della psicologia delle organizzazioni, e nello specifico in relazione alla valutazione del personale, che secondo il teorico andava valutato in base alle competenze piuttosto che tramite dei test di intelligenze.

Successivamente nel corso degli anni, sono poi state elaborati anche altri modelli come, ad esempio, il modello del 5C, il modello CASEL o il modello dell'OCSE, che nonostante differiscano dal modello SEB, sono concettualmente adiacenti e per alcuni punti sono sovrapponibili.

Il modello di Soto e collaboratori che integra e consolida studi precedenti, comprende un quadro concettuale di 32 abilità, suddividibili in 5 domini, che rappresentano delle competenze che possono riadattare quelle del modello Big five (Napolitano, 2021), in quanto i 5 domini ricordano in qualche modo i 5 tratti dei big five, ma è bene rimarcare il fatto che i due modelli non sono totalmente sovrapponibili (Abrahms et al., 2019), e che le competenze socio emotive sono da considerarsi, come già detto precedentemente, delle abilità e non un prolungamento dei tratti.

Questi 5 domini in cui sono racchiuse le competenze SEB costituiscono una tassonomia adatta a riassumere i pensieri, i sentimenti e i comportamenti tipici delle persone in un'ampia gamma di contesti culturali globali (Saucier e Golber, 2001; Schmitt et al, 2007; De Raad et al, 2010; Napolitano et al, 2021).

I 5 ambiti proposti dagli autori sono:

- 1- *Impegno sociale (SED)*: sono abilità che i soggetti utilizzano per comunicare, ed impegnarsi in modo attivo con altre persone; esempi concreti di tale abilità possono essere la leadership e la conversazione;
- 2- *Cooperazione (COD)*: riguarda le competenze, come il lavoro di squadra o l'assunzione di prospettiva, che le persone hanno per riuscire a costruire e mantenere relazioni sociali positive;
- 3- *Autogestione (SMD)*: considera abilità come la gestione del tempo, e la regolazione degli obiettivi, che le persone adoperano per pianificare e raggiungere in maniera efficace i propri obiettivi;
- 4- *Resilienza emotiva (ESD)*: in questo ambito abbiamo abilità come la regolazione dello stress e degli impulsi, che servono alle persone per regolare le proprie emozioni e i propri stati d'animo in modo efficace, in base alle situazioni;
- 5- *Innovazione (IND)*: riguarda competenze che vengono usate per gestire, creare, apprendere ed impegnarsi con nuove esperienze, come ad esempio il pensiero astratto e le abilità creative.

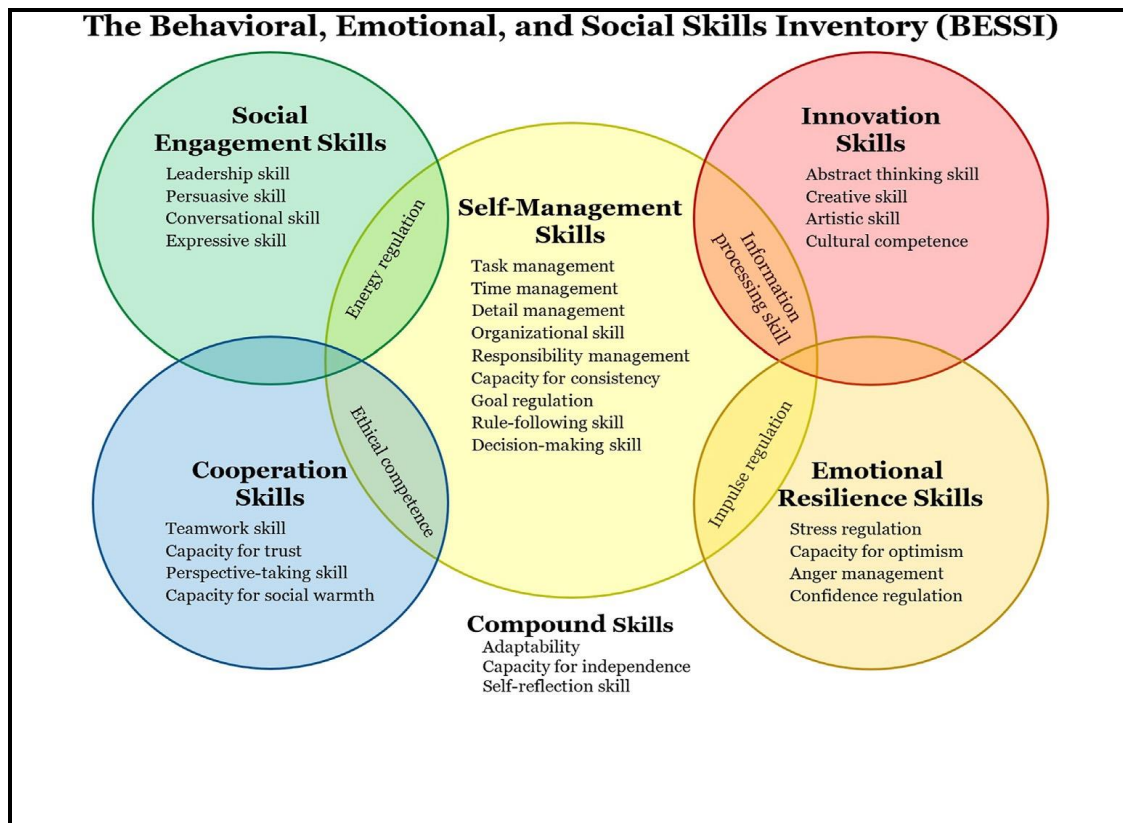


Figura 2.1 – una rappresentazione grafica delle competenze SEB (da Napolitano et al., 2021)

Come si può osservare dalla figura 2.1 nonostante le competenze siano raggruppate in domini differenti, non rappresentano delle categorie totalmente rigide e fini a sé stesse, ma possono anche intersecarsi tra di loro.

Inoltre, benché ci siano diversi modelli e categorizzazioni, come precedentemente menzionato, e non vi sia un vero e proprio consenso unanime sulle abilità coinvolte, è possibile individuare delle similitudini o caratteristiche comuni tra di essi, come sottolineato da Duckworth e Yeager (2015), tra cui:

- L'essere benefiche per la persona
- Il venire espresse più chiaramente in situazioni rilevanti
- Essere differenti dall'intelligenza misurata
- Essere stabili nel tempo

- Essere allo stesso tempo anche malleabili, e responsive agli interventi

Negli ultimi anni queste abilità sono state molto studiate, come delle caratteristiche che incentivassero lo sviluppo positivo, e vari studi ne hanno confermato proprio la malleabilità; quindi, validando l'idea che le competenze sono un qualcosa, che può essere appreso, modificato e allenato.

E in ultima battuta, durante le ricerche svolte da Soto e colleghi (2021), è stata messa in evidenza la loro particolare importanza durante l'adolescenza, in quanto è stato ipotizzato che proprio tale periodo ne comporti un elevato utilizzo, e un'elevata malleabilità, dovuto probabilmente alla particolarità di quella specifica fascia temporale di transizione, ricca di cambiamenti sotto molti punti di vista (fisici, comportamentali, sociali e biologici) per i ragazzi.

2.2 – Le soft skills a scuola

Restando nell'ambito inerente al periodo adolescenziale (fascia 12 – 19 anni), durante il quale le abilità SEB risultano molto importanti, in quanto possono predire in maniera positiva risultati accademici e non (Lechner et al., 2022; Sewell et al., 2023; Feraco e Meneghetti, 2023), uno scenario sicuramente rilevante in materia di competenze trasversali è senza dubbio quello della scuola, in quanto esse svolgono un ruolo importante nello sviluppo della personalità complessiva degli studenti aiutandoli ad avere dei miglioramenti, anche se tuttavia nei contesti educativi il loro ruolo è ancora dibattuto, e deve essere ancora esplorato in maniera sistematica (Feraco et al., 2021), infatti la letteratura, riguardante ad esempio la relazione tra esse ed il rendimento scolastico, non è particolarmente strutturata, e spesso i risultati delle ricerche possono

avere degli esiti contrastanti; nonostante, infatti, siano state individuate come fattori importanti per il rendimento scolastico e la soddisfazione di vita degli studenti (Feraco et al., 2022), da alcune ricerche sull'argomento, emerge che le competenze trasversali sono direttamente correlate con il rendimento scolastico, mentre secondo risultati provenienti da altri studi, emerge una prospettiva differente, che le vedrebbe come non direttamente correlate al rendimento scolastico in quanto il loro effetto sarebbe mediato da altri fattori come la motivazione e le emozioni (Chan et al., 2012; Muensk et al., 2017; Wolters e Hussain, 2015).

Altri ricercatori ancora, hanno evidenziato una relazione diretta tra le singole competenze trasversali degli studenti e delle componenti di tipo emotivo, cognitivo e comportamentale, che fungerebbero da mediatori dell'effetto delle competenze trasversali (Feraco et al., 2022).

Ad ogni modo visto il cambiamento che sta avvenendo nel mondo della scuola, e dell'insegnamento, che stanno divenendo sempre più indirizzati ad una modalità centrata sullo studente (Shulz, 2008), appare chiaro che ci troviamo in un contesto dove ormai non è più sufficiente avere un elevato QI (Mangala, 2010), e la letteratura ci suggerisce che le hard skills, contribuiscono solo per il 15% al successo, mentre il restante 85% è costituito dal contributo delle soft skills (ibidem); e ciò avvalorà quindi ancora di più la rilevanza che queste competenze hanno per gli studenti.

Inoltre, dai risultati di alcuni studi, presenti all'interno del corpus di ricerche in questo ambito è stato messo in luce che, nonostante il rendimento scolastico siamo molto importante per la carriera scolastica, ci sia una debole associazione con la soddisfazione di vita degli studenti, che risulta essere invece favorita dalle competenze trasversali, che consentono alle persone che le possiedono di attuare comportamenti più funzionali e provare emozioni più positive (Park et al., 2004).

A fronte di ciò, al di là dei differenti risultati ottenuti dalle ricerche, e dai diversi approcci teorici alla materia, più o meno tutti gli autori concordano sull'importanza che ci sia nell'implementare programmi volti allo sviluppo delle soft skills, in tutti gli studenti appartenenti ai vari ordini e gradi.

In base a quanto appreso fin qua, appare quindi evidente che tali competenze risultino piuttosto rilevanti anche nel contesto universitario, e stando ad esempio ai modelli dell'apprendimento autoregolato (Casali et al., 2023; Ben – Elyahu, 2019; Ben – Elyahu e Bernacki, 2015) e della disabilità (Martz e Livneh, 2016), viene messa in evidenza l'importanza di adottare delle modalità basate sulla valorizzazione dei punti di forza, che si dimostra in linea con l'idea dei programmi di implementazioni ad esempio delle soft skills.

In questi modelli, infatti, viene messo in luce come nel percorso di apprendimento accademico ci sia interazione tra fattori esterni all'individuo, come ad esempio la famiglia o le istituzioni, e i fattori interni, tra cui SRL, motivazione e abilità personali, in cui possiamo integrare le competenze trasversali.

Purtroppo, la letteratura in materia, è ancora poco sviluppata, e la maggior parte degli studi svolti si sono concentrati prevalentemente su campioni di studenti appartenenti a gradi scolastici inferiori, ma tuttavia secondo alcuni autori abilità come la perseveranza, ovvero la capacità di impegnarsi nonostante le battute d'arresto (Duckworth et al., 2007) e l'intelligenza sociale, intesa come capacità di interagire efficacemente con gli altri (Peterson e Seligman, 2004) hanno mostrato associazioni positive con successo e la soddisfazione universitaria, e più nello specifico, dai risultati ottenuti dallo studio svolto da Casali et al. (2023), possiamo per esempio osservare che in particolare due competenze trasversali, ovvero il pensiero critico e la curiosità possono essere dei buoni perditori per quanto riguarda la soddisfazione scolastica accademica; inoltre è stato

evidenziato come queste abilità possano essere un valido supporto anche per gli studenti con dei disturbi specifici dell'apprendimento: le soft skills, potrebbero infatti aiutarli per esempio a superare le difficoltà e ridurre il rischio di provare disagio (Casali et al., 2023).

A livello globale, infatti, anche le università cercano sempre di più di fornire i laureati di specifiche competenze "soft" in modo tale da poter integrare quelle di tipo hard (Yan et al., 2019), perché stando ad alcune evidenze empiriche messe in risalto ad esempio da Succi (2019) sembrerebbe esserci una carenza di soft skills negli studenti, e ciò potrebbe rappresentare uno svantaggio per il futuro, quando si affacceranno al mondo del lavoro, dove oggi giorno tali competenze sono sempre più richieste.

Per queste ragioni risulterebbe molto importante, come evidenziato anche dalle istituzioni e da vari esperti del settore, favorire interventi volti all'insegnamento di tali competenze; interventi, che, come detto precedentemente, dovrebbero coinvolgere tutte le scuole, di ogni ordine e grado, anche se tuttavia a riguardo esistono idee leggermente divergenti, in quanto c'è chi sostiene che questi interventi dovrebbero concentrarsi maggiormente nei primi anni vita, come ad esempio il Perry Preschool Program, mentre c'è chi ritiene più appropriato che vengano messi in pratica nel periodo dell'adolescenza, ritenendoli più efficaci rispetto agli interventi con i bambini, in quanto in questa è la fascia di età, dove il grado di malleabilità è più elevato.

Nel mondo universitario, oltre che per favorire l'ottenimento di buoni risultati agli esami, risultano molto importanti per gli studenti che da lì a poco accederanno al mondo del lavoro, e in questo apprendimento risulta parecchio rilevante l'influenza dei docenti, che potrebbero per esempio favorire lo sviluppo e l'ampliamento delle competenze trasversali integrandole all'interno delle lezioni, oppure proponendo dei corsi appositi,

sempre più offerti dalle università (Yan et al.,2019) ,che possano aiutare a sviluppare delle competenze soft, particolarmente rilevanti per la futura professione.

Infine, anche le attività extrascolastiche, per esempio, hanno evidenziato un valido modo per promuovere lo sviluppo delle abilità trasversali, oltre che a manifestare un'associazione positiva con le abilità cognitive, anche se tuttavia in base allo studio di Feraco e colleghi, il legame tra queste e la soddisfazione di vita rasentava lo zero.

2.3 – Le soft skills nella vita e nel lavoro

Al giorno d'oggi, anche nel contesto lavorativo sono ormai sempre più richieste, come competenze che affiancano le hard skills, in quanto avere dei dipendenti più preparati e con più competenze, può elevare l'azienda stessa a livelli più alti, con una conseguente crescita e sviluppo più rapidi.

Purtroppo, però, emerge che i giovani laureati, nonostante siano molto competenti a livello “hard”, mancano di competenze trasversali, come la capacità di fare lavoro di squadra, comunicare in maniera efficace e ragionare (AGR, 2007; Schulze, 2008), oltre che essere carenti a livello di problem solving, pensiero critico e creatività.

Si evince quindi la necessità che gli studenti si impegnino maggiormente nell'acquisizione di queste abilità, come la buona gestione del tempo o la capacità di pianificazione, che potrebbero rappresentare un vantaggio, in modo da aumentare il loro potenziale di occupabilità (Mangala, 2010), in un mercato del lavoro che in molti settori si sta dimostrando sempre più competitivo (Schulz, 2008).

Molti datori di lavoro preferiscono infatti assumere candidati che oltre ad avere una buona preparazione, siano anche già dotati di capacità come quelle sopra menzionate, senza la necessità di doverli formare loro stessi in questo senso, essendo che alcune lacune a livello di competenze tecniche possono per esempio colmate con dei brevi

corsi o con della formazione interna, mentre per ciò che riguarda le soft skills sarebbe necessario un maggiore impegno di tempo, in quanto queste ultime vengono apprese in un periodo più lungo (Fakhretdinova et al.,2021; Qizi, 2020).

In ultimo, oltre a ciò che riguarda il mondo del lavoro, riflettendo su quello che costituisce la vita quotidiana, come ad esempio la famiglia, le amicizie, e le relazioni in maniera più generica, possiamo facilmente ipotizzare, forse in maniera un po' semplicistica, come le abilità trasversali possano avere un effetto positivo e benefico anche in questo frangente; per esempio, un soggetto con buone capacità relazionali ed una forte capacità di regolazione dello stress, potrà riuscire a rapportarsi meglio con le altre persone e ad evitare o limitare i conflitti, oppure una persona dotata di valide competenze creative, potrebbe sfruttare questa abilità per risolvere e gestire al meglio situazioni familiari di potenziale difficoltà, con soluzioni alternative che altri soggetti, carenti delle suddette competenze, non terrebbero in considerazione.

CAPITOLO TERZO

DSA E ADHD: BASI TEORICHE E RELAZIONI CON STUDIO, MOTIVAZIONE E SOFT SKILLS

3.1 – DSA E ADHD: introduzione e basi teoriche

In questo ultimo capitolo, dopo aver introdotto i temi della motivazione e delle soft skills, verranno trattate infine le tematiche inerenti ai disturbi specifici dell'apprendimento e dell'adhd, in quanto sono anch'essi due ambiti piuttosto rilevanti ai fini dell'obiettivo della ricerca che verrà presentata nel successivo capitolo; nello specifico, tali disturbi, caratterizzano proprio il target distintivo dei soggetti che faranno parte del gruppo sperimentale dello studio.

DSA¹⁰ e ADHD¹¹, acronimi di “*disturbo specifico dell'apprendimento*” e “*deficit dell'attenzione e iperattività*”, sulla base delle indicazioni fornite dal DSM – V (American Psychiatric Association, 2013), rientrano entrambi nella categoria diagnostica dei disturbi del neurosviluppo, ovvero delle patologie caratterizzate da deficit cognitivi e comportamentali su base genetica e neurobiologica.

In genere tali disturbi si manifestano nelle prime fasi dello sviluppo, e sono caratterizzati da natura di tipo non transitoria, e quindi destinati a permanere per tutta la durata della vita (Hatcher et al., 2002; Swanson & Hsieh, 2009; Casali et al., 2023), durante il corso della quale possono cambiare e manifestarsi in modalità diverse, ma non possono “guarire”, e tipicamente si manifestano con deficit dello sviluppo che causa una compromissione del funzionamento personale, sociale, scolastico o lavorativo, e tali deficit possono avere un range che varia da limitazioni ad esempio circoscritto al mondo

¹⁰ La sigla DSA indica i disturbi specifici dell'apprendimento

¹¹ La sigla ADHD, o in italiano DDAI, indica il disturbo da deficit dell'attenzione e iperattività

dell'apprendimento fino a delle compromissioni totali di abilità sociali o dell'intelligenza, e possono spesso presentarsi anche in concomitanza (comorbidità) l'uno con l'altro.

In questo gruppo di condizioni troviamo le seguenti categorie di patologie, con le rispettive declinazioni:

- Disabilità intellettiva: ritardo globale dello sviluppo e disabilità intellettiva
- Disturbi della comunicazione: disturbo del linguaggio, disturbo fonetico – fonologico, disturbo della fluenza, disturbo della comunicazione sociale (pragmatica);
- Disturbo dello spettro dell'autismo
- Disturbo da deficit dell'attenzione e iperattività
- Disturbo specifico dell'apprendimento: dislessia, disgrafia, disortografia, e discalculia;
- Disturbi del movimento: disturbo dello sviluppo della coordinazione, disturbo da movimento stereotipato, disturbo da tic.

Come però detto precedentemente, ai fini della tesi risultano particolarmente rilevanti il gruppo dei disturbi specifici dell'apprendimento e quello dell'ADHD, e per tale ragione nei seguenti paragrafi andremo ad approfondire solo ed esclusivamente quelli, tralasciando quindi gli altri, menzionati solo a scopo conoscitivo.

3.2– Caratteristiche e principali DSA

La prima categoria diagnostica che verrà presa in esame è quella dei DSA, che, come ci dice la definizione stessa, stando a quanto riportati dall'american psychiatric association (2013) sono un gruppo di disturbi che riguardano nello specifico l'area dell'apprendimento, comportando quindi delle compromissioni significative nell'apprendimento e nell'acquisizione e uso delle abilità scolastiche.

Quando si tratta con questi disturbi, naturalmente è sempre bene tenere a mente che la difficoltà incontrata è una difficoltà che esula dalla normale fatica che possono fare tutti gli studenti durante il corso dei loro studi, che non è dovuta ad un'istruzione inadeguata e soprattutto non dipende da un deficit a livello intellettuale, da un ritardo globale dello sviluppo o da deficit di natura biologica, come ad esempio cecità o ipoacusia.

Per tali disturbi, infatti, il livello di intelligenza rappresenta il criterio di discrepanza, ovvero significa che una delle condizioni fondamentali per poter porre la diagnosi è data dal fatto che il livello del QI sia all'interno di quanto atteso per l'età (quindi superiore a 85).

La percentuale di soggetti con DSA varia tra il 5 e il 15% in età scolare, mentre negli adulti si aggira intorno al 4%, con prevalenza nei maschi; tra le principali conseguenze possiamo avere forme di evitamento e riluttanza ad impegnarsi in attività scolastica, con possibili comparse di ansia ed inoltre è possibile che ci siano delle conseguenze funzionali negative durante il corso della vita, come il raggiungimento di un livello scolastico inferiore, tassi più alti di abbandono, disoccupazione, basso reddito, disagio psicologico e problemi di salute mentale (Caselli & Vicari, 2017).

In fase di diagnosi, di cui parleremo nel par. 3.3, bisogna specificare la tipologia di DSA, che viene definita in base alle aree nelle quali emergono le maggiori compromissioni, come ad esempio la lettura, la scrittura o il calcolo, e proprio sulla base di questa distinzione possiamo differenziare dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia, che in realtà per il DSM – V , per via delle loro caratteristiche di specificità che però spesso si intrecciano e si manifestano in comorbidità, utilizza la classificazione unica di “*disturbi specifici dell'apprendimento con compromissione della/del ...*”, ma per ragioni di praticità e chiarezza utilizzerò le definizioni utilizzate dal precedente manuale diagnostico.

3.2.1 – Dislessia

La dislessia è un disturbo relativo alle abilità di lettura, inteso come decodifica del testo, che si manifesta con modalità di lettura caratterizzate da prestazioni inferiori rispetto a quella dei coetanei, che può avvenire in maniera lenta, in maniera scorretta o entrambe.

Con il termine scorretto si intende che durante la fase di lettura possono verificarsi delle omissioni, ovvero possono essere “saltate” alcune lettere, oppure è possibile che si verifichi di invertire alcune lettere (es. b/d o c/g), o ancora è possibile che vengano aggiunte delle lettere o che vengano saltate delle parole o delle righe.

Alla base di tale disturbo nella letteratura è possibile trovare diverse ipotesi che provano a spiegarne l'eziopatogenesi ; alcuni, ad esempio, individuano le cause in problemi legati a meccanismi cognitivi di base, come per esempio la percezione uditiva, che risulta importante per l'acquisizione del linguaggio e di conseguenza nella pratica di associazione grafema – fonema implicata nello sviluppo della lettura, è stata infatti spesso riscontrata nei soggetti con disturbo nella lettura, anche una difficoltà nell'elaborazione temporale di stimoli di breve durata in rapida sequenza e di conseguenza nel riconoscimento dei fonemi (Tallal, 2004).

Altri filoni individuati durante il corso degli studi, si discostano dalle teorie che individuano le cause nei meccanismi percettivi di base e imputano le cause invece ad altri processi, e tra le principali ipotesi, facendo riferimento alla rassegna della letteratura presente nel manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva di Vicari e Caselli (2017), troviamo l'ipotesi fonologica, l'ipotesi attentiva, quella cerebellare ed infine quella magnocellulare.

Per i sostenitori dell'*Ipotesi fonologica* la causa alla base del disturbo della lettura risiederebbe in un problema di consapevolezza fonologica, in particolare nella capacità di comparare, segmentare e discriminare le parole in base alla loro struttura fonologica; tale consapevolezza può essere valutata anche prima che il bambino impari a leggere¹² e scrivere, il che ci dà la possibilità di usarla come una sorta di marcatore, che però da sola non è sufficiente per configurare un vero e proprio segnale predittivo di future difficoltà di lettura, ma deve essere accostata anche ad altri deficit, come ad esempio la denominazione rapida, che implica abilità visuo attentive.

Proprio in riferimento a queste ultime abilità è possibile individuare un'altra delle ipotesi che sono state fatte in merito alla dislessia evolutiva, ovvero l'*ipotesi attentiva*; secondo alcuni autori un ruolo causale nel disturbo della lettura, va attribuito proprio alle competenze di orientamento all'attenzione, e nello specifico alla capacità di ancoraggio e disancoraggio da stimoli percettivi visivi e uditivi. Sempre in merito a questa ipotesi viene anche ipotizzato che la ridotta capacità di elaborare informazioni visive sia dovuta ad un fuoco attentivo ristretto che impedisce l'elaborazione di più informazioni insieme.

Un'altra delle ipotesi che è stata vagliata è quella *cerebellare*, secondo la quale delle lesioni al cervelletto, che gioca un ruolo importante nell'acquisizione delle automatizzazioni, tra cui la lettura, e in particolare nell'emisfero destro, possono essere implicate nelle difficoltà di linguaggio, agrammatismo, anomia e aumento degli errori.

L'ultima ipotesi presa in considerazione è quella magnocellulare, che ipotizza che alla base del disturbo della lettura ci sia un malfunzionamento del sistema magnocellulare¹³, che ricade sulle funzioni coinvolte nella lettura come il controllo del movimento oculare,

¹² La consapevolezza fonologica può essere analizzata chiedendo di identificare in un insieme di parole quale differisce per il suono iniziale, per il suono centrale o per il suono finale (Vicari e Csellì, 2017)

¹³ canale di cellule che si estende dalla retina, alle cellule gangliari, fino agli strati v2, v3 e raggiunge l'area mediotemporale preposta all'analisi del movimento e degli stimoli.

la visione periferica, la percezione del movimento, la posizione degli stimoli e di conseguenza l'attenzione.

Oltre queste ipotesi, in letteratura è stato proposto anche un modello (Coltheart et al., 2001) che presuppone l'esistenza di due vie che consentono la lettura, una lessicale e una sublessicale che si attivano in parallelo.

La via lessicale prevede un accesso al lessico mediante l'elaborazione della parola intera e il recupero della sua rappresentazione ortografica e poi di quella fonologica, mentre nella via sub – lessicale, non avviene l'accesso al lessico, ma è utilizzato un processo tramite il quale le parole vengono scomposte in grafemi: a queste unità vengono associate le corrispondenti unità fonologiche tramite un sistema di conversione grafema – fonema. La prima via viene in genere utilizzata nella lettura di parole conosciute, specialmente irregolari, e comporta tempi di lettura più veloci; la seconda via, invece la seconda via (sub – lessicale) è utilizzata per la lettura di parole nuove regolare e di non parole, comportando tempi di lettura più lunghi.

Sulla base di questo modello esisterebbero quindi due forme di dislessia evolutiva, ovvero quella superficiale, caratterizzata da un disturbo nello sviluppo / utilizzo della via lessicale, con difficoltà a leggere parole irregolari, e una dislessia fonologica, contraddistinta da un disturbo nello sviluppo nella procedura non lessicale, con difficoltà a leggere le non parole.

Negli ultimi anni, tuttavia in letteratura non sono stati documentati, se non rari, casi di dissociazione fra le due componenti lessicali, ma non è possibile dire con certezza se è una specificità della lingua italiana; ad ogni sulla base delle raccomandazioni PARCC (2011), nel contesto italiano, non essendoci una letteratura condivisa, non è previsto l'uso di questi sottotipi in fase di diagnosi.

3.2.2 – *Disgrafia e disortografia*

Disgrafia e disostografia, sono due disturbi che rientrano sempre nella classificazione dei DSA, ed interessano l'area della scrittura.

In particolare, la disortografia riguarda le competenze ortografie, quindi aspetti più linguistici, mentre la disgrafia interessa più l'area grafo motoria, e perciò aspetti legati alle abilità esecutive, caratterizzandosi con difficoltà relative ad alcuni elementi visuo spaziali, come ad esempio l'orientamento delle lettere (es. "b" e "d"), che però in genere dopo i primi anni svaniscono, mentre hanno carattere più permanente i disordini legati alle componenti prassiche, comuni ai compiti di copia, dettato e scrittura spontanea, che richiedono il controllo di numerosi fattori, come per esempio il recupero del pattern grafo motorio, coordinazione oculomotoria e la velocità motoria nella produzione di grafemi (Vicari e Caselli, 2017).

In questi disturbi è importante considerare anche caratteristiche come la fluenza, ovvero la velocità della produzione scritta, generalmente misurabile in un numero di grafemi per unità di tempo (Cornoldi, Re e Tressoldi, 2012), e la disposizione della scrittura nel foglio, che può essere compromessa dall'orientamento scorretto delle lettere, dal cattivo controllo sugli spazi a disposizione e della fluttuazione da una riga alla altra di lettere e parole.

In generale possiamo quindi dire che nei soggetti con disgrafia la scrittura può essere: lenta, illeggibile, in quanto si presenta disordinata e difficile da decifrare e faticosa, essendo che lo studente a seguito delle difficoltà si stanca mentre scrive; mentre nei soggetti disortografici possiamo riscontrare difficoltà a scrivere correttamente le parole che sono caratterizzate numerosi errori ortografici riassumibili nelle seguenti "categorie": *-errori che interessano le regole di biunivocità: omissioni, inversioni, sostituzioni.*

- *errori che interessano il magazzino delle regole ortografiche*: scambio di grafemi omofoni sensibili al contesto (es. cuqdro vs. quadro) e alterazioni di diagrammi (es. lascare vs. lasciare).

- *errori che interessano il lessico ortografico*: separazioni e fusioni scorrette, confusione tra parole omofone ma non omografe (es. l'ago vs. lago), parafrasie sematiche (es. macchina vs. auto) e pargrafie fonetiche, ovvero sostituzione con parole simili foneticamente, dove l'errore è causato dalla sostituzione di un fonema (es. ponte vs. porte).

- *errori che interessano le specifiche caratteristiche fonetiche*: omissioni/aggiunta di doppie e omissioni/aggiunte di accenti.

Come per gli altri disturbi specifici dell'apprendimento le cause non sono completamente chiare, e si ritiene che possano essere attribuite ad una serie di fattori biologici, genetici e ambientali.

3.2.3 – *Discalculia*

La discalculia o discalculia evolutiva è l'ultimo dei disturbi specifici dell'apprendimento, e può essere definita come un disturbo che interessa le abilità numeriche e aritmetiche e di calcolo, che si manifestano, in soggetti che, come nel caso degli altri DSA, hanno un'intelligenza nella norma.

Sono stati definiti quattro elementi distintivi del disturbo, ovvero un'interferenza con il concetto di numero, con la memorizzazione di fatti aritmetici, con le abilità di calcolo fluente e con il ragionamento matematico.

Nei soggetti che ricevono tale diagnosi è possibile osservare una debolezza nella strutturazione cognitiva delle componenti di cognizione numerica (subitizing, quantificazione, comparazione, strategie per i calcolo a mente), nelle procedure esecutive

(lettura, scrittura e messa in colonna) e calcolo (recupero dei fatti aritmetici e calcolo scritto); che si può tradurre quindi per esempio in delle difficoltà nel calcolo a mente e scritto, nell'utilizzo delle tabelline, nella lettura e scrittura dei numeri rispetto all'orientamento spaziale (es. 9 vs. 6) o rispetto all'organizzazione sequenziale (es. 12 vs. 21), o nella sintassi del numero (es. 103 vs. 1003), nel lessico del numero sbagliando la lettura (16 → “diciasei”) e nell'associazione di numeri e quantità corrispondenti.

Come per gli altri disturbi facenti parte di questa categoria (DSA) le cause sono incerte, date dalla possibile interazione di diversi fatti, ma nel corso degli anni a seguito di differenti studi sono stati ipotizzati alcuni modelli che provano a spiegare la discalculia, tra i quali ne prenderemo in considerazione tre.

Il primo modello considerato è il modello di Szucs et al. (2013; 2016) che identificano la discalculia come una difficoltà a livello delle funzioni esecutive, in particolare nei processi di inibizione di stimoli interferenti e nella memoria di lavoro visuo – spaziale; ritengono che ci sia una differenza tra le abilità utilizzate dai bambini rispetto a quelle degli adulti quando effettuano compiti numerici di calcolo.

Il secondo modello a cui fare riferimento è quello proposto da Von Aster e Shelev (2007) che propongono un modello a 4 stadi, secondo il quale, il 1° stadio rappresenta il nucleo della cognizione numerica (approssimazione e subitizing); nel 2° si osserva un'evoluzione di tipo linguistico (associazione numero – parola); nel 3° stadio si ha la rappresentazione dei numeri arabi e infine nel 4° stadio si ottiene una linea mentale che consente di acquisire la capacità di manipolare mentalmente i numeri e di comprendere concetti aritmetici.

Tale modello non può spiegare tutti i casi di discalculia, ma a seconda dello stadio in cui si verificano le difficoltà è possibile identificare una Discalculia pura, quando è legato ai dei problemi nel primo stadio, oppure una discalculia in comorbilità quando i deficit

sono localizzati negli stadi successivi, causando per esempio difficoltà a produrre e automatizzare adeguate sequenze di conteggio, inaccuratezza ed errori multipli, che possono causare difficoltà nel recupero dei fatti aritmetici.

Infine, l'ultimo modello proposto da Wilson et al. (2006), cerca di individuare le connessioni tra il modulo numerico e la sua implementazione, facendo riferimento al modello del triplo codice (Dehaene, 1997) sulla base del quale i numeri possono essere rappresentati da 3 codici primari: 1) visivo, 2) verbale, 3) analogico (interessa per esempio la linea numerica).

Per gli autori l'ultimo codice è quello che ha uno sviluppo più precoce e si avvicina maggiormente all'idea del senso di numero, permette la stima, il calcolo approssimativo e la determinazione degli ordini di grandezza, e ritengono che la discalculia profonda possa derivare proprio da una difficoltà a livello analogico, ma potrebbe anche derivare invece da una difficoltà della connessione tra le quantità, tramesse dal codice analogico, e la rappresentazione simbolica del numero.

3.3 – L'ADHD e le sue principali caratteristiche

Il deficit da attenzione e iperattività, abbreviato con la sigla ADHD, come detto precedentemente (cfr. par. 3.1) rientra, come i DSA, nella categoria diagnostica dei disturbi del neuro sviluppo (APA, 2013) ed è un disturbo caratterizzato da alta ereditarietà; infatti, stando a quanto emerso da un rapporto del convegno interazionale di neuropsicologia (Washington, 2016) si è riscontrato che la correlazione genetica tra l'ADHD dell'adulto e del bambino è superiore all'80% (Kojic et al., 2019), e può esserci un'associazione con delle varianti nei recettori della dopamina D4 e D5.

Esistono anche dei fattori ambientali associati (Banerjee, Middleton e Faraone, 2007), che possono aumentare il rischio già dal periodo prenatale, come esposizione all'alcool,

droghe, ipertensione, stress materno, parto pretermine e basso peso alla nascita (Botting, Powlis e Marlow, 1997; Milberger, Biederman, Faraone, Guite e Tsuang, 1997; Cohen, Meador, May et al., 2013), e a livello neurobiologico sono presenti delle anomalie nella materia grigia in diverse aree del cervello (Depue, Burgess, Bidwell, Willcutt e Banich, 2010).

Tale disturbo può inoltre provocare un impatto significativo in base alla sua gravità nella vita di bambini e adulti, andando ad inficiare relazioni sociali, rendimento scolastico e/o lavorativo e l'autostima.

Per quanto riguarda la diagnosi esistono dei criteri specifici che descrivono il disturbo nel corso della vita, che nell'ultima edizioni del DSM, sono stati in parte modificati, alzando per esempio la soglia di esordio a "prima dei 12 anni", non considerando più la presenza di ASD come criterio di esclusione e abbassando da 6 a 5 il numero dei criteri da soddisfare per porre diagnosi negli adulti, ed inoltre esistono anche degli indicatori piuttosto rilevanti, che non sono però inclusi nei criteri ufficiali, come per esempio delle difficoltà con l'organizzazione, con la gestione del tempo e nella risoluzione dei problemi. L'ADHD è un disturbo piuttosto eterogeneo che può manifestarsi in modalità diverse nei vari soggetti, rispetto ad esempio alla gravità, all'assunzione o meno di farmaci e anche in base alla tipologia; sono stati infatti tre diverse tipologie¹⁴ di soggetti ADHD in base alla caratteristica prevalente:

- 1- Disattenti: caratterizzati da lentezza di pensiero a causa della distrazione, difficoltà a seguire istruzioni, completare compiti, ad organizzarsi, e a concentrarsi, anche se possono anche avere degli iper-focus quando sono impegnati in attività per loro rilevanti.

¹⁴ Le diverse tipologie non possono comunque essere considerate come delle categorizzazioni rigide

- 2- Iperattivi/impulsivi: si differenziano per agitazione, elevata energia, difficoltà a stare fermi e bisogno impellente di muoversi; mentre negli adulti tali caratteristiche possono manifestarsi in maniera più sottile, con sensazioni di irrequietezza, agitazione, interiore, eloquio eccessivo, incapacità di rilassarsi adeguatamente, attività mentale incessante, messa in atto di comportamenti rischiosi e ad esempio abbuffate per ottenere delle gratificazioni immediate.
- 3- Combinato: per questi soggetti possono essere presenti in modo abbastanza significativo entrambe le tipologie di sintomi.

Infine, anche per l'ADHD, nonostante come per gli altri disturbi precedentemente trattati le cause siano ancora incerte, sono stati ipotizzati alcuni modelli che provano a spiegarne l'origine, e tra i più noti ci sono il Modello di energetico di Sergent e Van der Meer (1994), il modello ibrido di Barkley (1997) e il modello a due vie di Sonuga-Barke (2003); il primo modello considerato che prevede 3 livelli di elaborazione dell'informazione: quello sovraordinato coordina le azioni ed è la sede delle funzioni esecutive, il secondo livello, quello prettamente energetico è costituito a sua volta da 3 componenti, ovvero *effort*, che mette a disposizione l'energia utili per lo svolgimento dei compiti, che a sua volta controlla l'*arousal*¹⁵ e l'*activation*¹⁶.

Il 3° livello di elaborazione delle informazioni è costituito da 3 sistemi di decodifica, processazione e risposta motoria, e secondo gli autori i soggetti con ADHD hanno un deficit a carico della componente di controllo superiore, e presentano poi un ulteriore carenza a livello della componente di attivazione fondamentale per mantenere nel tempo l'orientamento ad un compito.

¹⁵ L'*arousal* è l'energia necessaria per fornire risposte rapide

¹⁶ L'*activation* è l'energia necessaria per mantenere la vigilanza

Il secondo modello considerato è il modello ibrido di Barkley (1997), specifico per il disturbo da deficit di attenzione e iperattività, secondo il quale il problema centrale dei soggetti con ADHD, in particolare dei bambini, è un deficit delle funzioni esecutive e di inibizione.

Barkley presuppone una stretta somiglianza tra le prestazioni dei bambini con ADHD e quelle dei pazienti con lesioni prefrontali, e sostiene che il deficit inibitorio determina difficoltà a livello di memoria di lavoro, autoregolazione motoria e delle emozioni, che a loro volta vanno a determinare i comportamenti disfunzionali di disattenzione, impulsività e iperattività.

Come ultimo modello, prenderemo in considerazione il modello di Sonuga – Barke (2003), definito “modello a due vie” , dove viene evidenziata una disregolazione di due circuiti neuro biologici, ovvero del circuito cortico – dorsale che comporta un deficit di inibizione, che rientra nel dominio compromesso delle del funzioni esecutive, e il circuito cortico – ventrale che regola invece la motivazione comportando una difficoltà nel ritardare la gratificazione; i soggetti infatti non riescono a tollerare l’attesa e preferiscono pertanto ricevere delle piccole ricompense immediate, piuttosto che grandi ricompense in tempi più prolungati (modello della delay aversion, Sonuga – Barke, 1992).

Successivamente tale modello viene nuovamente revisionato, proponendo l’esistenza di un terzo circuito cerebellare che controllerebbe la capacità di sincronizzare le risposte e i tempi di reazione (Sonuga – Barke, Bitsakou e Thompson, 2010).

Nonostante i modelli presentati adottino tutti delle prospettive differenti, si può osservare però che fondamentalmente sono concordi sul fatto che alla fine è possibile ricondurre la sintomatologia dell’ADHD a dei deficit che interessano la capacità di

inibizione, le funzioni esecutive, autocontrollo e delle difficoltà di pianificazione e regolazione.

3.4 – La legislazione italiana e le pratiche diagnostiche

In Italia i principali riferimenti legislativi e normativi a cui si fa riferimento per la disciplina di tali disturbi sono la consensus Conference del 2007 (aggiornata poi nel 2012) e la conseguente legge 170 dell'ottobre del 2010, con integrazione della direttiva ministeriale 27/12/2012, che sostanzialmente estende e applica le tutele e le pratica già applicate ai DSA, anche soggetti con ADHD e altri bisogni educativi speciali (BES); solo in casi di diagnosi ADHD particolarmente grave ed invalidante, la legge a cui fare riferimento è la legge 104/92, che si occupa di tutelare le persone con disabilità.

In base a tali normative viene garantito il diritto allo studio anche ai soggetti in possesso di una delle diagnosi sopra indicate, favorendone il successo scolastico attraverso delle misure didattiche di supporto, garantendo una formazione adeguata, promuovendo lo sviluppo delle potenzialità e riducendo i disagi relazionali ed emozionali.

Gli studenti diagnosticati hanno la possibilità di accedere a forme di supporto e piani di studio personalizzati messi in atto dagli istituti scolastici; hanno la possibilità di adottare forme di verifica diversificate, con ad esempio tempi di esecuzione un po' più lunghi, possibilità di utilizzare strumenti compensativi come computer, mappe concettuali, di avere una didattica personalizzata e il supporto di insegnanti che siano adeguatamente formati; inoltre gli studenti con ADHD possono avere per esempio anche la possibilità di svolgere gli esami in aule più tranquille e fare pause più frequenti durante il corso delle lezioni.

All'università non è più previsto un piano di studio personalizzato, ma, nonostante ciò, gli studenti con una diagnosi hanno comunque diritto all'utilizzo di misure compensative

e strumenti di supporto come, per esempio, un servizio di supporto psicologico, degli sportelli di ascolto e tutoraggio e servizi di accoglienza e orientamento.

Naturalmente per poter accedere a questo tipo di supporti è necessario che lo studente sia in possesso della diagnosi e di una certificazione (DSA) o di una valutazione funzionale, rilasciata da specialisti del servizio ospedaliero nazionale o da enti accreditati per farlo e che l'istituto scolastico ne venga messo al corrente; la certificazione prevede una valutazione da parte di un'équipe di specialisti che partendo dalla storia personale del soggetto, vanno a valutarne il funzionamento neuropsicologico, accertandosi che l'intelligenza sia nella norma, e somministrando poi prove specifiche standardizzate per la valutazione della lettura, scrittura e abilità matematiche, che quando raggiungono punteggi al di sotto di un certo percentile (in genere al punteggio $< -2DS$ o al di sotto del 5°pc) rappresentano degli indici per poter porre diagnosi di DSA, in cui andrà specificata, secondo i criteri del DSM – V, l'area maggiormente compromessa.

Per quanto riguarda l'ADHD la procedura diagnostica prevede sempre la possibilità di somministrare test per valutare per esempio il QI, o il funzionamento cognitivo, ma tuttavia non esiste un test specifico per l'ADHD, e quindi la diagnosi valutazione sarà di tipo clinico.

3.5 – Un confronto con Spagna e Israele

Come vedremo nel capitolo successivo, lo studio che verrà presentato è stato svolto in collaborazione anche con dei ricercatori di Spagna e Israele, paesi nei quali la legislazione relativa ai soggetti con DSA e ADHD prevede leggi e normative differenti rispetto a quelle vigenti in Italia, e per tale motivo, anche se ai fini della ricerca prenderemo in considerazione solo i dati raccolti sul territorio italiano, analizzeremo brevemente le differenze a livello normativo.

Le normative di riferimento nei due paesi sono per quanto riguarda la Spagna¹⁷, la legge organica 2/2006 del 3 maggio (diritto degli studenti DSA a ricevere una valida istruzione o obbligo di consentire misure di supporto personalizzate); il decreto reale 126/2014 del 28 febbraio (regolamentazione identificazione, valutazione e interventi per DSA) e l'ordine ministeriale del 19 ottobre 2009 (linee guida per i programmi degli studenti); legge 51/1998 del 12 dicembre (ADHD riconosciuto come disabilità); piano nazionale per l'ADHD 2010 – 2013 (linee guida per diagnosi e trattamento); e per quanto riguarda l'Israele vi è legge sull'istruzione speciale (1988) che garantisce il diritto di istruzione agli studenti con disabilità, compresi ADHD e DSA; legge per il diritti delle persone con disabilità del 1998 (vieta la discriminazione in tutti gli ambiti e contesti); direttive del ministero dell'istruzione del 2002 (istruzioni specifiche per le scuole su come identificare e supportare tali studenti) e legge sull'inclusione del 2018 (promuove l'inclusione degli studenti con disabilità con aumento di insegnanti di sostegno con adeguata formazione) Nonostante la presenza di queste differenti leggi, tuttavia non sono presenti sostanziali differenze rispetto al contesto Italiano, ne dal punto di vista dell'iter diagnostico, ne dal punto di vista dei supporti messi a disposizione dagli studenti; le uniche due differenze che potrebbero assumere un aspetto più rilevante sono data dal fatto che in questi due paesi non esiste una certificazione, e dal fatto che in Israele sono previste delle ore aggiuntive di studio e di insegnamento, e anche delle scuole speciali in cui gli studenti con diagnosi di ADHD, a cui le scuole regolari non sono più in grado di fornire il supporto necessario, possono iscriversi.

¹⁷ In Spagna le diverse comunità autonome potrebbero aver adottato normative specifiche leggermente discostanti da quanto indicato

3.6 –Conseguenze dell’ADHD e dei DSA sullo studio e sul benessere all’università

Prendendo ora in considerazione la sintomatologia dei soggetti con DSA e con ADHD rispetto allo studio, se nel corso dell’infanzia tali disturbi possono andare ad inficiare direttamente la capacità di lettura, scrittura o calcolo, oppure nel caso dell’adhd manifestarsi principalmente con comportamenti di tipo esternalizzanti e quindi più orientati sul versante dell’iperattività, per gli studenti universitari le problematiche causate da tali deficit possono assumere una connotazione differente; come detto precedentemente (cfr. par 3.1) infatti i disturbi del neuro sviluppo, tra cui rientrano adhd e dsa, hanno un carattere permanente, durante l’arco della vita, ma mutevole nelle manifestazioni.

Gli studenti universitari in possesso di una diagnosi relativa ad uno dei due disturbi sopracitati potrebbero avere ripercussioni sia dal punto di vista del benessere, riscontrando maggiore fatica cronica, ansia, e nel caso specifico degli ADHD, che spesso possono essere soggetti a stigmatizzazione sulla base di idee sbagliate, potrebbero manifestare sintomi di irritabilità, frustrazione e rabbia (Skirrow e Asherson, 2013) ed essere più soggetti a mettere in atto comportamenti a rischio, come autolesionismo e assunzione precoce di sostanze stupefacenti, sia dal punto da un punto di vista più prettamente legato allo studio, causando difficoltà nell’apprendimento, nel mantenimento prolungato della concentrazione e nell’organizzazione e gestione del tempo e dello studio, che potrebbe portare ad abbandono del compito.

È stata, infatti riscontrata una minore autoefficacia percepita, sia nei DSA che negli ADHD, che può avere degli effetti negativi a cascata in quanto gli studenti percependosi meno competenti, penseranno di non essere in grado di portare a termine il compito (Cornoldi, 2007) in maniera esaustiva, riducendo i propri sforzi e utilizzando strategie

inappropriate e portando a risultati mediocri (Casali et al., 2023), che andrebbero a rafforzare le convinzioni di non essere in grado di affrontare il compito.

Tuttavia, all'interno di questi gruppi, possono esserci anche dei soggetti ad alto funzionamento che riescono a mascherare bene i sintomi, riuscendo ad adattarsi e a raggiungere degli obiettivi, grazie all'utilizzo di adeguate strategie compensative.

3.7 – Aspetti motivazionali associati a DSA e ADHD

Per quanto riguarda gli aspetti motivazionali gli studenti con diagnosi di DSA, come detto precedentemente (cfr. par. 3.6), spesso presentano una scarsa autoefficacia percepita, a causa anche delle precedenti esperienze, una mentalità fissa e preferenza per gli obiettivi di prestazione, che possono innescare un circolo vizioso che porta alla fine lo studente ad essere meno motivato, pensando di non essere in grado di raggiungere determinati obiettivi, e tale percezione a sua volta potrebbe influire sul rendimento scolastico, in quanto la motivazione ne rappresenta uno dei predittori classici (Feraco et al. 2022).

Anche negli studenti con ADHD la motivazione può essere alterata (Luman et al., 2010; Plamondon e Martinussen, 2019; Smith e Langberg, 2018), e può portare ad un funzionamento non ottimale in ambito accademico.

I modelli teorici precedentemente analizzati ci spiegano le alterazioni motivazionali nell'ADHD in termini di un sistema dopaminergico disregolato che si traduce in una sensibilità alterata nei confronti della ricompensa e/o alle punizioni (Barkley, 1997; Sagvolden, 2000; Sergeant, 2000; Sonuga – Barke, 2002; Tripp e Nickens, 2009), e difficoltà a regolare lo stato di eccitazione (Sergeant, 2000, 2005).

Uno studio condotto su studenti universitari con ADHD da Reaser e colleghi (2007) ha evidenziato dei punteggi inferiori nella sottoscala “motivazione” rispetto agli altri studenti, mentre i punteggi riferiti all'atteggiamento erano simili a quelli degli altri,

suggerendo che sebbene la motivazione di tali soggetti a svolgere dei compiti specifici, non hanno dimostrato un disinteresse per la scuola.

I soggetti con ADHD, come anche quelli con DSA, potrebbero rappresentare dei sottogruppi con punteggi alti nella motivazione per la scuola in generale (Morsink et al, 2022).

Inoltre, nel sottogruppo degli ADHD è possibile che ci sia un'associazione tra motivazione e comportamento orientato ad uno scopo, in modo tale che sia quest'ultimo ad influenzare la motivazione; infatti, per esempio Sibley e Yeguez (2018) hanno dimostrato che per queste persone la formulazione degli obiettivi, può essere usata come una strategia per migliorare la motivazione stessa.

3.8 – Le soft skills nei soggetti con DSA e ADHD

Come precedentemente accennato nel secondo capitolo, la letteratura inerente al tema delle soft skills, in particolare per quanto riguarda gli studi dedicati ai soggetti universitari, per i quali tali abilità possono rappresentare dei validi strumenti per esempio per aiutare a ridurre il disagio, specialmente in studenti con diagnosi DSA e/o ADHD, è ancora al momento poco sviluppata, ma tuttavia alcuni studi evidenziano alcune piccole differenze dei soggetti con DSA e ADHD, rispetto al resto della popolazione, per esempio è stata riscontrata una maggiore associazione con la creatività nei soggetti con DSA (Cancer et al, 2016), anche se in merito a questo non c'è un perfetto accordo in letteratura;

ad ogni modo, gli studenti dotati di tali abilità possono far fronte alle sfide e superare le difficoltà, attraverso un approccio creativo al di fuori degli schemi, supportati anche da un buon grado di perseveranza, che sulla base di uno studio di Tuckwiller e colleghi (2017) sembrerebbe associata all'ottimismo e alla mentalità incrementale, che sono

entrambi ritenuti dei fattori protettivi che possono contribuire ad un maggior benessere e a dei migliori risultati scolastici.

Un'associazione più debole è stata invece rilevata con il pensiero critico, e l'intelligenza sociale.

Anche negli studenti con diagnosi di ADHD, è possibile avere un buon livello di pensiero creativo, oltre che una buona resilienza e problemi solving, probabilmente dovuti all'abitudine di gestire le sfide legate al loro disturbo.; inoltre come appreso in precedenza, in certe situazioni, ad esempio quando sono impegnati in compiti di loro interesse, possono manifestare un iperfocus, che gli consente di concentrarsi anche per lunghi periodi e portare a termine il compito, e talvolta questa modalità rappresenta anche una vera e propria strategia compensatoria (Sedgwick – Muller et al., 2022).

Purtroppo, questo gruppo si dimostra invece carente per quanto riguarda alcune abilità nel contesto dell'autogestione, come la capacità di gestire il tempo e pianificare le attività, e nell'ambito della comunicazione e delle relazioni interpersonali, in quanto la sintomatologia che li caratterizza, potrebbero rendere più difficoltosa la comunicazione, con il rischio di crea incomprensioni o frustrazione nelle relazioni.

CAPITOLO QUARTO

RICERCA, OBIETTIVI E MATERIALI

4.1 – Presentazione della ricerca, scopie e obiettivi

Dopo una breve analisi della letteratura inerente ad alcune tematiche rilevanti come la motivazione, le soft skills, i disturbi specifici dell'apprendimento e l'adhd, in questo capitolo verrà presentato lo studio e i suoi obiettivi.

La presente ricerca nasce da un progetto condiviso in cui sono coinvolti anche altri ricercatori di Spagna e Israele, e si pone gli obiettivi di: 1) valutare la relazione tra le soft skills presenti nel modello SEB (Soto et al., 2021), il rendimento accademico, la motivazione, l'approccio allo studio e soddisfazione accademica negli studenti, e 2) in particolare si desidera analizzare tali relazioni in un gruppo di studenti con diagnosi di DSA e/o ADHD confrontandoli poi con il resto della popolazione studentesca, per comprendere se esistono delle differenze.

Va specificato che nei due paesi coinvolti nello studio, ovvero Spagna e Israele sono in vigore leggi, normative e pratiche diagnostiche leggermente differenti per quanto riguarda la diagnosi e trattamento di DSA e ADHD, e pertanto anche questo, seppure in maniera minima, potrebbe influenzare gli esiti della ricerca evidenziando delle differenze, motivo per cui anche l'analisi di tali differenze rappresenta uno degli obiettivi; tutta via ai fini della tesi prenderemo in considerazione ed analizzeremo solo i dati raccolti nel contesto italiano.

Come detto precedentemente le soft skills, oltre che la motivazione, sono delle competenze che risultano utili in molti ambiti differenti, ed alcune di esse risultano essere anche collegate con il benessere psicologico in adolescenti e adulti (Napolitano,

2021), ma tuttavia non è ancora chiaro in che misura le soft skills possano andare ad incidere sul profitto e sulla soddisfazione accademica degli studenti con DSA e/o ADHD. Pertanto, con la ricerca si intende anche capire quali sono le caratteristiche individuali che possono supportare gli studenti durante il percorso accademico, e in quale misura strumenti e supporti resi disponibili dalle università sono efficaci nel supporto agli studenti.

4.2 – Partecipanti

Il campione di studio comprenderebbe un totale di 210 studenti universitari, reclutati tramite contatto personale, tramite passaparola e tramite promozione sui principali social network attraverso la condivisione di messaggi (es. gruppi whatsapp) e post (es. facebook, instagram).

Inizialmente la ricerca era rivolta solo a studenti iscritti a corsi di laurea triennale, ma in corso d'opera a seguito delle svariate compilazioni anche da parte di studenti di laurea magistrale e magistrale a ciclo unico si è deciso di considerare anche i dati provenienti da tali studenti; tuttavia circa il 46% percento degli studenti che hanno partecipato alla compilazione, che era totalmente anonima e su base volontaria, non hanno completato tutti i questionari e pertanto il campione valido ai fini delle analisi è composto da 112 studenti con un età compresa tra 19 e 42 anni ($M=23$, $ds=2,9$), tra cui 26 maschi, 84 femmine e 2 studenti che si identificano con altro genere, di cui solo 10 con una diagnosi di DSA e/o ADHD, e quindi utili per rappresentare il gruppo sperimentale.

La maggior parte dei partecipanti è iscritto ad una laurea triennale (83, quindi il 74,10%), 28 sono iscritti ad una laurea magistrale, e solo 1 ad una laurea magistrale a ciclo unico.

4.3 – Materiali

Per la raccolta dati sono stati utilizzati cinque questionari somministrati online, accessibili tramite un link che riconduce alla piattaforma “*Qualtrics*”, che gli studenti potevano compilare in modalità autonoma e totalmente anonima.

I questionari interessavano in una prima parte la raccolta di dati socio anagrafici degli studenti e successivamente andavano ad indagare le principali competenze trasversali, comportamenti di studio relativi a cinque componenti importanti per lo studio, l'autoefficacia e la soddisfazione universitaria; nello specifico sono stati utilizzati i questionari che vedremo nei paragrafi successivi.

4.3.1 – Informazioni demografiche

Accendendo al link del questionario come prima cosa compaiono alcune schermate dove vengono richieste informazioni inizialmente di tipo anagrafico come età, genere e provenienza; dopo di che le domande si spostavano in ambito universitario, indagando informazioni relative a corso di laurea seguito, ateneo di provenienza, crediti formativi conseguiti, media, e in ultimo è presente una parte dedicata agli studenti con diagnosi di DSA e/o ADHD dove vengono raccolte informazioni inerenti alla diagnosi, ad eventuali comorbilità e all'eventuale utilizzo o meno degli strumenti compensativi.

Attraverso questi primi questionari è stato anche possibile ricavare i dati utili alle statistiche descritte del campione e suddividere la popolazione degli studenti con diagnosi, dalla restante porzione di studenti partecipanti allo studio.

Di seguito, ti verranno poste delle domande su alcuni aspetti anagrafici e nelle successive sezioni ti verranno presentati dei questionari. Segui passo passo quanto richiesto.

Età:

Data di nascita (gg/mm/aaaa):

Genere:

Maschio

Femmina

Altro

Tipologia di corso frequentato:

Laurea triennale

Schermata tratta dal questionario anagrafico

4.3.2 – Questionario approccio allo studio short

Tale questionario è tratto dalla batteria AMOS (De Beni et al., 2014), e viene utilizzato in una forma abbreviata che prevede solo 20 item, suddivisi in 5 scale da 4 item ciascuna, a differenza dei 50 previsti nella versione originale.

Il suo scopo è quello di indagare comportamenti di studio relativi a 5 componenti importanti ai fini dell'apprendimento, ovvero: elaborazione, strategie di apprendimento, metacognizione, organizzazione e autovalutazione (Feraco et al., 2022)

Ai soggetti vengono presentate delle frasi inerenti all'attività di studio, sulle quali sono chiamati ad esprimere il loro grado di accordo, sulla base di quanto spesso gli capita di

svolgere le azioni indicate, utilizzando come metro di valutazione una scala likert a 5 punti, dove 1= mai e 5=sempre.

Di seguito sono riportati alcuni esempi degli item proposti:

1. *All'inizio del pomeriggio passo sempre in rassegna tutte le cose che devo fare.*
9. *Mi capita di trovarmi all'ultimo momento con molto materiale da studiare.*
14. *Sono consapevole dei miei limiti e delle mie capacità.*

4.3.3– Percezione di abilità

Per valutare la percezione di abilità da parte degli studenti, è stata utilizzata l'omonimo sottoscala "Percezione di abilità" appartenente al questionario sulle convinzioni (QC), tratto anch'esso dalla batteria AMOS (De Beni et al., 2014).

Sono previsti in questo caso 5 item, sottoelencati, che esprimono delle dimensioni inerenti alla capacità di avere successo a scuola, a cui gli studenti devono attribuire un giudizio che va da 1= scarso a 5=ottimo facendo riferimento a loro stessi e alla loro esperienza scolastica.

1. *La tua abilità di studio*
2. *La personale facilità di studio*
3. *Il tuo successo nello studio*
4. *La tua possibilità di riuscita nello studio*
5. *L'importanza per te di riuscire nello studio.*

4.3.4– Soddisfazione scolastica

Con questo questionario si va ad indagare il senso di benessere e la soddisfazione relativi all'università ed al proprio percorso universitario, e per farlo vengono utilizzati degli item, precisamente 5, qui sotto riportati, tratti da un adattamento della Multidimensional student's life satisfaction scale short form, tradotta e adattata in italiano da Zapulla et al. (2013).

Agli studenti è richiesto di esprimere il loro grado di accordo, su una scala da 1 (completamente falso) a 5 (completamente d'accordo) con le affermazioni riportate:

1. *Mi piace stare all'università*
2. *Mi piacciono le attività proposte dal mio corso di studi.*
3. *Imparo molte cose a lezione*
4. *Non vedo l'ora di andare a lezione*
5. *Le lezioni proposte dal mio corso di studi sono interessanti.*

4.3.5 –The Behavioral, Emotional and Social Skills Inventory, 20 item (Bessi – 45 short form)

Infine, per indagare le abilità trasversali viene utilizzata una forma abbreviata del questionario Bessi – 45 (Soto et al., 2022), in questo caso BESSI – short, che costituisce una sorta di inventario delle competenze sociali, emotive e comportamentali, proposto da Soto et al. (2022), composto da 5 scale da 4 item ciascuna, che indagano per l'appunto le principali abilità trasversali dei partecipanti, ai quali viene chiesto di esprimere tramite una valutazione con un punteggio su scala likert da 1 a 5 (1=per niente bene – 2= non molto bene – 3= abbastanza bene – 4= molto bene 5=benissimo) il grado in cui riescono

a svolgere delle determinate attività della vita quotidiana; qui di seguito alcuni esempi di item tratti dal questionario.

3. Capire come si sentono gli altri	1	2	3	4	5
4. Calmarmi quando mi sento in ansia	1	2	3	4	5

Esempi di item tratti dal Bessi – short form

CAPITOLO QUINTO

ANALISI DEI DATI E DISCUSSIONE DEI RISULTATI

Lo scopo della ricerca è quello di valutare il ruolo che le soft skills incluse nel modello di Soto e colleghi (2021), ed altri fattori come motivazione ed autoefficacia, possono avere sulla riuscita degli studenti universitari in termini di valutazioni, considerando la media dei voti attuali e la media che si aspettano di ottenere a fine corso, e di soddisfazione e benessere, e come tutte queste caratteristiche sono in relazione tra di loro. Sulla base dei dati raccolti, presentanti nel capitolo precedente, sono state inizialmente calcolate le principali statistiche descrittive (par. 5.1) attraverso il software R studio (RStudio Team, 2020) per avere una visione della composizione del campione, mentre in un secondo momento, tramite l'utilizzo del software JASP è stata effettuata un'analisi di correlazione tra tutte le variabili considerate (par. 5.3), sono stati adottati tre modelli di regressione lineare considerando il voto attuale, il voto atteso e la soddisfazione. (Par. 5.4), e sono stati infine fatti dei confronti tra gli studenti del gruppo sperimentale (DSA/ADHD) e tutti gli altri studenti attraverso l'utilizzo di un T – test (Par. 5.5).

5.1 – Statistiche descrittive del campione

Il campione analizzato, precedentemente presentato (cfr. par. 4.2) si compone da 112 studenti, con età compresa tra 19 e 42 anni ($M=23$ $SD=2,9$), composto prevalentemente da soggetti di sesso femminile, che ne costituiscono il 75,01 % e solo un 23,21 % di maschi; il restante 1,78 %, che corrisponde a 2 soggetti, dichiara di non identificarsi con nessuno dei due generi.

La maggioranza dei partecipanti frequenta corsi di laurea triennale (74,10 %), un 25% è iscritto a corsi magistrali, e solo lo 0,90%, che corrisponde ad un solo soggetto studia in

un corso di laurea magistrale a ciclo unico, iscritti per la maggior parte a corsi nell'ambito delle scienze della vita (36 %), seguiti dalle discipline umanistiche (28 %), scienze fisiche (17%), scienze sociali (9%) ingegneria – architettura (8%) e altri ambiti (2%).

5.2 – *Statistiche descrittive delle variabili*

Nella tabella 1 sono indicate le statistiche descrittive di tutte le variabili considerate nello studio.

Variabili	Valid	Missing	Media	DS	Min.	Max.
Voto attuale	112	0	26.11	2.72	18.00	30.00
Voto atteso	112	0	26.61	2.28	18.00	30.00
SRL	112	0	59.70	7.21	20.00	75.00
Autoefficacia	112	0	18.04	3.51	5.00	25.00
Soddisfazione	112	0	16.40	4.21	5.00	25.00
BESSI totale	112	0	66.10	10.60	20.00	98.00
Autogestione	112	0	12.95	3.04	4.00	20.00
Impegno sociale	112	0	12.45	3.22	4.00	19.00
Cooperazione	112	0	14.95	2.87	4.00	20.00
Resilienza emotiva	112	0	12.30	3.23	4.00	20.00
Innovazione	112	0	13.44	3.07	4.00	20.00

Tab.1 – Statistiche descrittive delle variabili considerate

5.3 – *Analisi di correlazione*

In prima istanza, sono stati calcolati i coefficienti di correlazione di Pearson tra tutte le variabili considerate, attraverso i quali ci è possibile individuare la forza e la significatività della relazione che intercorre tra una variabile e l'altra, tenendo presente che la correlazione non indica un nesso di causalità, ma la direzione che segue una variabile al variare di un'altra.

Valori prossimi all'1 indicano una relazione lineare perfetta, mentre valori tendenti a 0 indicano l'assenza di correlazione fra due variabili.

L'analisi delle correlazioni mostra degli indici nella maggior parte positivi, suggerendo che al crescere di una variabile cresce anche quella corrispondente; in particolare mi concentrerò sulle correlazioni che hanno una dimensione da media ($r > 0.3$), oltre ad avere un valore di $p < .001$. In base a quanto riportato in Tab. 2 possiamo per esempio osservare una relazione positiva significativa tra la SRL (apprendimento autoregolato) e quasi tutte le altre variabili, ad esempio il coefficiente di correlazione tra SRL e la soddisfazione $r = 0.367$ con $p < .001$, che indica che gli alunni che hanno migliori capacità di apprendimento auto regolato, saranno più soddisfatti, oppure la relazione tra SRL e voto attuale (media dei voti) $r = 0.378$, $p < .001$ o SRL e autoefficacia dove abbiamo un indice $r = 0.444$ e $p < .001$.

Altre relazioni che risultano poi significative sono quelle tra autoefficacia e autogestione $r = 0.492$ e $p < .001$, autoefficacia e voto attuale $r = 0.558$ e $p > .001$ e autoefficacia e soddisfazione $r = 0.516$ e $p < .001$.

Non risultano invece relazioni particolarmente rilevanti tra le varie sotto scale del questionario BESSI e la soddisfazione o i voti.

Variabile	SCALE BESSI											
	Età	SRL	Autoefficacia	Autogestione	impegno sociale	Cooperazione	Resilienza emotiva	Innovazione	Voto attuale	Voto atteso	Soddisfazione	
Età	p-value	—										
SRL	Pearson's r	-0.082	—									
	p-value	0.388										
Autoefficacia	Pearson's r	-0.165	0.444***	—								
	p-value	0.081	< .001									
Autogestione	Pearson's r	0.003	0.389***	0.492***	—							
	p-value	0.974	< .001	< .001								
Impegno sociale	Pearson's r	-0.135	0.332***	0.308***	0.310***	—						
	p-value	0.155	< .001	< .001	< .001							
Cooperazione	Pearson's r	-0.003	0.398***	0.306**	0.121	0.458***	—					
	p-value	0.973	< .001	0.001	0.205	< .001						
Resilienza emotiva	Pearson's r	0.192*	0.293**	0.245**	0.222*	0.328***	0.550***	—				
	p-value	0.043	0.002	0.009	0.019	< .001	< .001					
Innovazione	Pearson's r	0.040	0.376***	0.378***	0.237*	0.416***	0.299**	0.437***	—			
	p-value	0.676	< .001	< .001	0.012	< .001	0.001	< .001				
Voto attuale	Pearson's r	-0.008	0.378***	0.558***	0.304**	0.192*	0.227*	0.123	0.260**	—		
	p-value	0.937	< .001	< .001	0.001	0.043	0.016	0.195	0.006			
Voto atteso	Pearson's r	0.185	0.321***	0.234*	0.224*	0.205*	0.190*	0.119	0.100	0.563***	—	
	p-value	0.051	< .001	0.013	0.018	0.030	0.045	0.211	0.296	< .001		
Soddisfazione	Pearson's r	0.010	0.367***	0.516***	0.284**	0.192*	0.218*	0.195*	0.303**	0.205*	0.138	—
	p-value	0.917	< .001	< .001	0.002	0.042	0.021	0.039	0.001	0.030	0.148	

Tab.2 – Indici di correlazione tra le variabili considerate nello studio

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

5.4 – Modelli di regressione

Successivamente sono stati adottati tre modelli di regressione lineare considerando come variabili dipendenti la media dei voti attuali, la media dei voti attesa a fine del corso e la soddisfazione.

Come predittori sono stati considerate le misure di autoefficacia, apprendimento autoregolato e le diverse sottodimensioni del BESSI.

I risultati per quanto riguarda il voto attuale hanno mostrato il solo effetto significativo dell'autoefficacia ($\beta=.53$ e $p < .001$), dimostrando che gli studenti che hanno un punteggio più alto di autoefficacia, tendono ad avere voti più alti e quindi l'autoefficacia è un predittore significativo del voto, di fatti il modello spiega il 28,8 % della varianza.

Per quanto riguarda invece la variabile dipendente “voto che gli studenti si aspettano” di avere a fine del corso, il modello ha mostrato un effetto significativo dell'autoefficacia ($\beta=.38$ e $p=.001$) e dell'apprendimento autoregolato, SRL ($\beta=.28$ e $p = .002$), designandoli come dei validi predittori del voto che gli studenti si aspettano; il modello spiega il 31.5% della varianza.

Infine, nell'ultimo modello che considera la soddisfazione come variabile dipendente è emersa come unica variabile con un effetto significativo l'autoefficacia ($\beta=.52$ e $p < .001$), che possiamo tradurre nel fatto che gli studenti con un maggiore livello di autoefficacia, saranno più soddisfatti; il modello preso in considerazione spiega il 25.9% della varianza.

5.5 – Confronto tra studenti con DSA/ADHD e studenti senza deficit

Nonostante il basso numero di studenti e studentesse che hanno dichiarato di avere una diagnosi di disturbo specifico dell'apprendimento e di deficit da attenzione e iperattività (10 partecipanti, di cui 4 maschi e 6 femmine con età media $M=23.40$ e $sd= 1.89$), si è

effettuato un confronto con il gruppo di studenti senza difficoltà, nelle variabili considerate nello studio (vedi Tab. 3 e 4)

Da tale confronto effettuato tramite un T – test è emerso che il gruppo con DSA/ADHD ha in media voti più bassi ($M=23.50$, $sd=3.20$) rispetto al gruppo di controllo (vedi tab. 3), $t(110)$ $p = 0.001$ $d=1.12$; si aspettano di avere voti inferiori alla fine del corso ($M=24.70$, $sd=2.98$), $t(110)$ $p = 0.005$ $d=0.95$, mostrano una minore autoefficacia ($M=15.40$ $sd=3.59$), $t(110)$, $p=0.012$ $d=0.84$ e hanno dei punteggi più bassi nella sotto scala autogestione del questionario BESSI, che riguarda le capacità di organizzare, pianificare il proprio comportamento ($M=10.50$, $sd=2.99$), $t(110)$ $p=0.007$ $d=0.91$.

Variabili	Gruppo	N	Media	SD	SE
Età	Tipico	102	22.97	2.30	0.30
	DSA/ADHD	10	23.40	1.90	0.60
Voto attuale	Tipico	102	26.45	2.58	0.25
	DSA/ADHD	10	23.50	3.21	1.01
Voto atteso	Tipico	102	26.79	2.13	0.21
	DSA/ADHD	10	24.70	2.98	0.94
SRL	Tipico	102	59.65	7.20	0.71
	DSA/ADHD	10	60.20	7.66	2.42
Autoefficacia	Tipico	102	18.29	3.41	0.34
	DSA/ADHD	10	15.40	3.60	1.14
Soddisfazione	Tipico	102	16.44	4.26	0.42
	DSA/ADHD	10	16.00	3.89	1.23
Autogestione	Tipico	102	13.20	2.95	0.29
	DSA/ADHD	10	10.50	2.99	0.95
Impegno sociale	Tipico	102	12.53	3.16	0.31
	DSA/ADHD	10	11.70	3.89	1.23
Cooperazione	Tipico	102	14.93	2.77	0.27
	DSA/ADHD	10	15.10	3.93	1.24
Resilienza emotiva	Tipico	102	12.29	3.35	0.33
	DSA/ADHD	10	12.40	1.78	0.56
Innovazione	Tipico	102	134.1	3.16	0.31
	DSA/ADHD	10	13.70	2.06	0.65

Tab. 4 – confronto statistiche gruppo tipico vs. gruppo DSA/ADHD

Variabili	t	gdl	p	Cohen's d
Età	-0.444	110	0.658	-0.147
Voto attuale	3.380	110	0.001	1.120
Voto atteso	2.856	110	0.005	0.946
SRL	-0.230	110	0.818	-0.076
Autoefficacia	2.551	110	0.012	0.845
Soddisfazione	0.315	110	0.753	0.104
Autogestione	2.753	110	0.007	0.912
Impegno sociale	0.776	110	0.440	0.257
Cooperazione	-0.177	110	0.860	-0.059
Resilienza emotiva	-0.098	110	0.922	-0.033
Innovazione	-0.282	110	0.778	-0.093

Tab.4 – T – test per il confronto tra la differenza delle medie nei punteggi ai vari questionari

5.7 – *Discussione dei risultati*

Analizzando i risultati ottenuti, la prima cosa che possiamo osservare dalle statistiche descrittive riferite ai questionari utilizzati per la valutazione delle variabili considerate, è che in media non vengono mai raggiunti punteggi relativamente alti in nessun ambito.

Dalla analisi di correlazione sono emerse poi delle associazioni positive tra SRL (apprendimento autoregolato) e quasi tutte le altre le variabili, tra cui anche la soddisfazione e il voto (sia attuale che atteso) che rappresentano due variabili particolarmente di interesse ai fini della ricerca, in quanto esprimono in parte il benessere dello studente e la sua riuscita a livello accademico, e ciò sarebbe in linea con quanto potevamo ipotizzare e con la letteratura, che individua SRL e autoefficacia come predittori positivi del rendimento scolastico (Costa e Faria, 2018; Richardsson et al.,2012).

Le variabili appartenenti alla scala BESSI, che descrivono quindi le abilità trasversali, risultano invece in correlazione solo tra di loro, con la misura di apprendimento autoregolato e in alcune sottoscale (autogestione, impegno sociale e innovazione) con la soddisfazione, ma non sono presenti correlazioni significative ad esempio con la media dei voti: ciò potrebbe essere in linea con alcuni recenti studi che non individuano una

correlazione diretta tra queste competenze e il rendimento scolastico, ma ne ipotizzano una mediazione da parte di altri fattori come SRL e motivazione (Chan et al., 2012; Muensk et al., 2017; Wolters e Hussain, 2015).

Anche attraverso i tre modelli di regressione adottati, che consentono di analizzare la relazione tra una variabile dipendente e una o più variabili indipendenti e quindi in altri termini ci aiutano a capire come una variabile viene influenzata da un'altra, abbiamo ottenuto dei risultati che si possono considerare in linea con i precedenti studi presenti in letteratura.

È emerso, infatti un discreto effetto predittivo dell'autoefficacia sui voti attuali degli studenti, tale variabile spiega infatti il 28.8% della varianza; un effetto significativo dell'autoefficacia e delle abilità legate all'autoregolazione in relazione al voto che gli studenti si aspettano di ottenere, ed infine è risultato rilevante l'effetto dell'autoefficacia anche sul livello di soddisfazione degli studenti.

Sulla base della letteratura esistente (Costa e Faria, 2018; Richardson et al., 2012; Feraco et al., 2022), e dai i risultati ottenuti da studi precedenti, avere un buon livello di autoefficacia, risulterebbe infatti uno dei migliori fattori predittivi, per avere dei buoni risultati ed essere soddisfatti, che va ad innescare una sorta di meccanismo che si autoalimenta, difatti gli studenti ridotti da esperienze positive, rafforzano l'autoefficacia e la motivazione, incrementando di conseguenza risultati positivi, quindi voti alti, e soddisfazione.

Anche per quanto riguarda l'autoregolazione, dai dati forniti da ricerche precedenti sembrerebbe che gli studenti con maggiori capacità di autoregolazione hanno maggiori possibilità di avere successo a scuola e di essere soddisfatti delle proprie esperienze (Zimmerman e Schunk, 2001).

Infine, dal confronto tra il gruppo di soggetti DSA/ADHD con il resto della popolazione studentesca sono risultati punteggi inferiori nella media dei voti attuali, e in quella dei voti attesi, una minore autoefficacia e punteggi più bassi nella sottoscala autogestione, dell'inventario BESSI, che riguarda aspetti di organizzazione e pianificazione, che risulterebbe tutto in linea con quanto già confermato dai risultati presenti in letteratura. Risultano però dei punteggi leggermente superiori in 3 sottoscale BESSI, ovvero la cooperazione, la resilienza emotiva e l'innovazione che riguardano rispettivamente aspetti di lavoro di squadra e di costruzione di relazioni positive con i compagni, di regolazione dello stress e degli impulsi, utile per regolare emozioni e stati d'animo, e abilità creative e pensiero astratto.

A differenza di quanto riportato da Casali e colleghi (2023) non emergono dei punteggi più alti nella sottoscala dell'innovazione del BESSI, che potrebbe essere associata al costrutto di creatività.

Anche Cancer e colleghi (2016) hanno rilevato ad esempio una maggiore associazione con la creatività negli studenti DSA, e degli ulteriori studi avrebbero confermato la possibilità anche per gli studenti con ADHD di avere un buon livello di pensiero creativo, e buona resilienza e capacità di problem solving, dovuti probabilmente al fatto di essere abituati ad affrontare sfide legate al loro disturbo, avvalorando anche la tesi che gli studenti universitari con DSA e ADHD rappresentino un sottogruppo "particolare" all'interno della totalità della popolazione a cui è stato diagnosticato un DSA o l'ADHD.

C'è da considerare che il numero di partecipanti è così esiguo, e il fatto che la sottoscala dell'innovazione non riguarda esclusivamente gli aspetti della creatività.

5.8 – Limiti dello studio e possibili sviluppi futuri

La ricerca presenta però dei limiti, che interessano principalmente la composizione del campione; come abbiamo potuto osservare infatti, innanzitutto il campione si componeva di studenti appartenenti a varie discipline, anche se non rappresentate in maniera uniforme, e questo può influenzare la relazione fra le variabili osservate: alcuni percorsi, ad esempio, possono rendere maggiormente rilevanti alcune abilità rispetto ad altre. Particolarmente critica è l'analisi fatta sugli studenti con DSA/ADHD : il numero è decisamente più ristretto rispetto al gruppo composto dagli altri studenti, solamente 10 soggetti, su un totale di 112, il che rende i dati ottenuti dal confronto, purtroppo poco affidabili e generalizzabili, ed inoltre il campione analizzato è costituito principalmente da soggetti di sesso femminile, il che potrebbe aver influito ulteriormente sulla ristrettezza del campione di studenti con diagnosi, in quanto sulla base dei dati presenti in letteratura tali diagnosi sono più frequenti in soggetti maschili.

Tuttavia, già in fase di raccolta dati era emersa questa problematica di una bassa adesione degli studenti con diagnosi; il cui reclutamento forse dovrebbe seguire altri canali e non solo quelli del passaparola.

Pertanto, come possibile sviluppo futuro di questa ricerca, sarebbe interessante riproporla fra qualche anno, in modo che un maggior numero di studenti diagnosticati possano accedere all'università, ed estendendola anche ad altre università sul nostro territorio in modo aumentare notevolmente il campione.

5.9 – Conclusioni

Nonostante le limitazioni rispetto al campione appena considerate, possiamo ritenere di aver comunque raggiunto gli obiettivi che erano stati prefissati, ovvero valutare la relazione tra le soft skills presenti nel modello SEB (Soto et al., 2021), il rendimento

scolastico, la motivazione, l'approccio allo studio e la soddisfazione accademica, confrontando poi i risultati di un gruppo di studenti a sviluppo tipico, con quello composto da studenti con DSA/ADHD, ottenendo risultati tutto sommato in linea con quanto presente in letteratura.

Quindi sebbene i risultati ottenuti possano essere considerati soddisfacenti, sarebbe comunque auspicabile per il futuro, come precedentemente detto (cfr. par. 5.8), riproporre lo studio ampliando il campione, atenzionando maggiormente il gruppo sperimentale degli studenti DSA/ADHD ed effettuando magari anche un confronto tra tale popolazione e dei soggetti che presentano le stesse difficoltà, ma che non frequentano l'università per esplorare maggiormente l'ipotesi che tale gruppo presenti delle specificità rispetto al resto dei i soggetti con DSA e/o ADHD.

Infine, sarebbe utile prendere spunto dai risultati ottenuti per implementare e sviluppare interventi appositi che possano supportare maggiormente gli studenti, come ad esempio dei sistemi di tutoraggio tra pari, che possano aiutare i soggetti a colmare le difficoltà da un punto di vista organizzativo e di gestione dello studio, oppure delle prove di valutazione alternative che consentano di sfruttare per esempio la creatività, mettendo quindi in risalto i punti di forza anziché evidenziare la difficoltà.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O. P., & De Fruyt, F. (2019). *Social-emotional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts*. *Psychological Assessment*, 31(4), 460.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. American Psychiatric Publishing

Atkinson, J.W (1964). *An introduction to motivation*, Princeton, NJ: Van Nostrand, 1964.

Bailey, TH., Phillips LJ., (2016). *L'influenza della motivazione e dell'adattamento sul benessere soggettivo degli studenti, sul significato nella vita e sul rendimento scolastico*. *Sv. Alta Ris. Educ.* 2016; 35 (2): 201–216. doi: 10.1080/07294360.2015.1087474.

Bakar, R., (2014). *The effect of learning motivation on student's productive competencies in vocational high school, west Sumatra*. *International Journal of Asian Social Science*. 2014;4(6):722-732

Balkis, M., & Duru, E. (2016). *Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: Underregulation or misregulation form*. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 439–459. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0266-5>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood cliffs, NJ, 1986(23 – 28).

Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory*. Vol.1. Prentice Hall. Englewood cliffs.

Banerjee TD, Middleton F, Faraone SV. (2007). *Environmental risk factors for attention-deficit hyperactivity disorder*. *Acta Paediatr* 2007;96(9):1269–74.

Barkley, R. A. (1997). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A clinical workbook*. New York: Guilford Press.

Ben-Eliyahu, A., & Bernacki, M. L. (2015). *Addressing complexities in self-regulated learning: A focus on contextual factors, contingencies, and dynamic relations*. *Metacognition and Learning*, 10(1), 1–13. <https://doi.org/10.1007/s11409-015-9134-6>

- Ben-Eliyahu, A. (2019). *Academic emotional learning: A critical component of self-regulated learning in the emotional learning cycle*. *Educational Psychologist*, 54(2), 84–105. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1582345>
- Borah, M., (2021). *Motivation in learning*. Journal of critical ISSN – 2394 – 5125. Vol. 8, ISSUE 02, 2021.
- Botting, N., Powls, A., Cooke, RW, Marlow, N. (1997). *Attention deficit hyperactivity disorders and other psychiatric outcomes in very low birthweight children at 12 years*. *JChild PsycholPsychiatry*. 1997;38(8):931–41.
- Cancer, A., Manzoli, S., & Antonietti, A. (2016). *The alleged link between creativity and dyslexia: Identifying the specific process in which dyslexic students excel*. *Cogent Psychology*, 3(1), 1190309. <https://doi.org/10.1080/23311908.2016.1190309>
- Casali, N., Meneghetti, C., Tinti, C., Re, A.M, Sini, B., Passolunghi, M. C., Valenti, A., Montesano, L., Pellegrino, G., Carretti, B. (2023). *Accademic achievement and satisfaction among university students with specific learning disabilities: The role of soft skills and study – related factors*. *Journal of learning disabilities 1 – 14*. DOI:10.1177/00222194221150786
- Caselli, M.C., Vicari, S. (2017). *Neuropsicologia dell'età evolutiva: prospettive teoriche e cliniche*. Bologna, Il mulino.
- Chan, K. W., Wong, K. Y. A., & Lo, E. S. C. (2012). *Relational analysis of intrinsic motivation, achievement goals, learning strategies and academic achievement for Hong Kong secondary students*. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21(2), 230-243.
- Cohen MJ, Meador KJ, Browning N, May R, Baker GA, Clayton-Smith J, Kalayjian, L.A, Kenner, A., Liporace, J.D., Pennel, P.B., Privitera, M., e Loring, D.W., (2013). *Fetal antiepileptic drug exposure: adaptive and emotional/behavioral functioning at age 6years*. *Epilepsy Behav* 2013;29(2):308–15.
- Cook,D.A., Artino Jr. A. (2016). *Motivation to learn: an overview of contemporary theories*. Doi: [10.1111/medu.13074](https://doi.org/10.1111/medu.13074).
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). *DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud*. *Psychological review*, 108(1), 204.
- Cornoldi, C. (2007). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento* (pp. 1-337). Il mulino.
- Cornoldi, C., Re, A.M e Tressoldi, P.E. (2012). *Batteria per la valutazione della scrittura e della componente ortografica – BVSCO – 2*, Firenze, Giunti O.S.

Costa, A.; Faria, L. (2018). *Implicit theories of intelligence and academic achievement: A meta-analytic review*. *Front. Psychol.* 9, 829. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00829>

De Beni, R., & Moè, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Il Mulino, Bologna.

De Beni, R., Caretti, B., Moè, A., Pazzaglia, F., (2014). *Psicologia della personalità e delle differenze individuali, il Mulino 2^a ed.* pp 56 – 89.

De Beni, R., Zamperlin, C., Meneghetti, C., Cornoldi, C., Fabris, M., Tona, G. D. M., & Moè, A. (2014). *Test AMOS-Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università: Nuova edizione*. Edizioni Centro Studi Erickson.

De Raad, B., Barelds, D. P. H., Levert, E., Ostendorf, F., Mlac'ic', B., Blas, L. D., et al. (2010). *Only Three Factors of Personality Description Are Fully Replicable across Languages: A Comparison of 14 Trait Taxonomies*. *J. Personal. Soc. Psychol.* 98 (1), 160–173. doi:10.1037/a0017184.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *The general causality orientations scale: Self-determination in personality*. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.

Dehaene, S. (1997). *The number sense: How the mind creates mathematics*, Oxford, Oxford university press.

Depue BE, Burgess GC, Bidwell LC, Willcutt EG, Banich MT Behavioral performance predicts grey matter reductions in the right inferior frontal gyrus in young adults with combined type ADHD. *Psychiatry Res* 2010;182 (3):231–7.

Duckworth, A.L.; Peterson, C.; Matthews, M.D.; Kelly, D.R.(2007). *Grit: Perseverance and passion for long-term goals*. *J. Personal. Soc. Psychol.* 2007, 92, 1087–1101.

Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). *Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes*. *Educational researcher*, 44(4), 237-251.

Dweck, C.S.; Leggett, E.L. (1988). *A social-cognitive approach to motivation and personality*. *Psychol. Rev.* 1988, 95, 256–273.

Dweck, C.S. (1999). *Self – theories: The role in motivation, personality and development*, London, Taylor & Francis. Traduzione italiana, Trento, Erikson, 2000.

Fakhretdinova, G. N., Osipov, P., & Dulalaeva, L. P. (2021). *Extracurricular Activities as an Important Tool in Developing Soft Skills*. In *Educating Engineers for Future Industrial Revolutions (Vol. 1329)*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-68201-9_47.

- Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A., & Meneghetti, C. (2021). *Le competenze trasversali e le attività extrascolastiche sostengono la motivazione e l'apprendimento autoregolato a scuola. Giornale di educazione sperimentale*, 90(39), 550-569. <https://doi.org/10.1080/00220973.2021.1873090>.
- Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A., & Meneghetti, C. (2022). *Un modello integrato di percorso accademico degli studenti delle scuole realizzazione e soddisfazione di vita. Collegare competenze trasversali, attività extrascolastiche, apprendimento autoregolato, motivazione ed emozioni. Giornale europeo di psicologia dell'educazione*,38(1), 109–130. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00601-4>.
- Feraco, T., Meneghetti, C. (2023). *Abilità sociali, emotive e comportamentali: differenze di età e genere tra i 12 e 19 anni. Giornale dell'intelligence*11:118. <https://doi.org/10.3390/intelligence11060118>.
- Ganta, V. C. (2014). *Motivation in the workplace to improve the employee performance. International journal of engineering technology, management and applied sciences*, 2(6), 221-230.
- Halamish, V., Madmon, I., & Moed, A. (2019). *Motivation to learn. Experimental psychology*.
- Hatcher, J., Snowling, M. J., & Griffiths, Y. M. (2002). *Cognitive assessment of dyslexic students in higher education. British Journal of Learning Disabilities* 00(0) *Journal of Educational Psychology*, 72(1), 119–133. <https://doi.org/10.1348/000709902158801>
- Herzberg, F. (1959). *The Motivation to Work. John Wiley & Sons, New York*.
- Herzberg, F. (1968). *One More Time: How Do You Motivate Employees? Harvard Business Review*, 46, 53-62.
- Karaferis D, Aletras V, Raikou M, Niakas D. (2022). *Factors Influencing Motivation and Work Engagement of Healthcare Professionals. Mater Sociomed. 2022 Sep*;34(3):216-224.
- Kunanithaworn, N., Wongpakaran, T., Wongpakaran, N., Paiboonsithiwong, S., Songtrijuck, N., Kuntawong, P., & Wedding, D. (2018). *Factors associated with motivation in medical education: a path analysis. BMC medical education*, 18(1), 140. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1256-5>.
- Kooij, J. J. S., Bijlenga, D., Salerno, L., Jaeschke, R., Bitter, I., Balazs, J., Asherson, P. (2019). *Updated European Consensus Statement on diagnosis and treatment of adult ADHD. European psychiatry*, 56(1), 14-34.

Laurel S. Morris, Mora M. Grehl, Sarah B. Rutter, Marishka Mehta, Margaret L. Westwater, (2022) *On what motivates us: a detailed review of intrinsic v. extrinsic motivation*.

Lechner, Clemens M., Thomas Knopf, Christopher M. Napolitano, Beatrice Rammstedt, Brent W. Roberts, Christopher J. Soto, and Marion Spengler. 2022. *The Behavioral, Emotional, and Social Skills Inventory (BESSI): Psychometric Properties of a German-Language Adaptation, Temporal Stabilities of the Skills, and Associations with Personality and Intelligence*. *Journal of Intelligence* 10: 63.

Li, K. (2019). *MOOC learners' demographics, self-regulated learning strategy, perceived learning and satisfaction: A structural equation modeling approach*. *Computers & Education*, 132, 16–30. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.003>

Luman, M., Tripp, G., & Scheres, A. (2010). *Identifying the neurobiology of altered reinforcement sensitivity in ADHD: a review and research agenda*. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 34(5), 744-754.

Mangala Rani S. (2010). *Need for and importance of soft skills in students*. *Journal of literature and media studies*. Vol. – II.

Martz, E., & Livneh, H. (2016). *Psychosocial adaptation to disability within the context of positive psychology: Findings from the literature*. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 26(1), 4–12. <https://doi.org/10.1007/s10926-015-9598-x>

Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper e Row.

McClelland, D. C. (1973). *Testing for competence rather than for "intelligence"*. *American psychologist*, 28(1), 1.

Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). *What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement*. *Journal of educational psychology*, 106(1), 121.

Milberger S, Biederman J, Faraone SV, Guite J, Tsuang MT (1997). *Pregnancy, delivery and infancy complications and attention deficit hyperactivity disorder: issues of geneenvironment interaction*. *Biol Psychiatry* 1997;41(1):65–75.

Morsink, S., Van der Oord S., Antrop I., Danckaerts, M., e Scheres A. (2022). *Studying Motivation in ADHD: The Role of Internal Motives and the Relevance of Self Determination Theory*. *Journal of Attention Disorders* 2022, Vol. 26(8) 1139–1158

Muenks, K., Wigfield, A., Yang, J. S., & O'Neal, C. R. (2017). *How true is grit? Assessing its relations to high school and college students' personality characteristics, self-regulation, engagement, and achievement*. *Journal of Educational Psychology*, 109(5), 599–620.

Mwita, K., Kinunda, S., Obwolo, S., & Mwilongo, N. (2023). *Soft skills development in higher education institutions: Students' perceived role of universities and students' self-initiatives in bridging the soft skills gap*. *International Journal of Research in Business and Social Science* (2147-4478), 12(3), 505-513.

Napolitano, C. M., Sewell, M. N., Yoon, H. J., Soto, C. J., & Roberts, B. W. (2021, June). *Social, emotional, and behavioral skills: An integrative model of the skills associated with success during adolescence and across the life span*. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 679561). *Frontiers Media SA*.

OMS, (1992). *Bollettino, Skills for life, n.1*.

Park, N.; Peterson, C.; Seligman, M.E. (2004). *Strengths of character and well-being*. *J. Soc. Clin. Psychol.* 23, 603–619.

Peterson, C., e Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. *American Psychological Association*.

Plamondon, A., & Martinussen, R. (2019). *Inattention symptoms are associated with academic achievement mostly through variance shared with intrinsic motivation and behavioral engagement*. *Journal of attention disorders*, 23(14), 1816-1828.

Qizi, K. N. U. (2020). *Soft skills development in higher education*. *Universal Journal of Educational Research*, 8(5), 1916-1925.

Reaser, A., Prevatt, F., Petscher, Y., & Proctor, B. (2007). *The learning and study strategies of college students with ADHD*. *Psychology in the Schools*, 44(6), 627–638.

Richardson, M.; Abraham, C.; Bond, R. (2012). *Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis*. *Psychol. Bull.* 2012, 138, 353–387.

Robles, M.M.(2012). *Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace*. *Bus. Commun. Q.* 2012, 75, 453–465.

Ryan, R. M. (1993). *Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development*. In J. E. Jacobs (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1992: Developmental perspectives on motivation* (pp. 1–56). *University of Nebraska Press*.

Ryan, R.M., e Deci, E. L. (2000). *Self – determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing*. *American Psychologist*, 55(1), 68 – 78.

- Saucier, G., and Goldberg, L. R. (2001) *Lexical Studies of Indigenous Personality Factors: Premises, Products, and Prospects*. *J. Personal.* 69 (6), 847–879.
doi:10.1111/1467-6494.696167.
- Sagvolden, T. (2000). *Behavioral validation of the spontaneously hypertensive rat (SHR) as an animal model of attention- deficit/hyperactivity disorder (AD/HD)*. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 24(1), 31–39.
- Schmitt, D. P., Allik, J., McCrae, R. R., and Benet-Martínez, V. (2007). *The Geographic Distribution of Big Five Personality Traits*. *J. Cross-Cultural Psychol.* 38 (2), 173–212.
doi:10.1177/0022022106297299.
- Sculz, B. (2008). *The Importance of Soft Skills: Education beyond academic knowledge*. *Journal of Language and Communication*, June 2008.
- Sedgwick-Müller, J. A., Müller-Sedgwick, U., Adamou, M., Catani, M., Champ, R., Gudjónsson, G., ... & Asherson, P. (2022). *University students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): a consensus statement from the UK Adult ADHD Network (UKAAN)*. *BMC psychiatry*, 22(1), 292.
- Sergeant, J. A., & Van der Meere, J. J. (1994). *An update on the cognitive-energetical model of ADHD*. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 3(4), 246–257.
- Sergeant, J. (2000). *The cognitive-energetic model: An empirical approach to attention-deficit hyperactivity disorder*. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 24(1), 7–12.
- Sibley, M. H., & Yeguez, C. E. (2018). *Managing ADHD at the post-secondary transition: A qualitative study of parent and young adult perspectives*. *School Mental Health*, 10(4), 352-371.
- Sonuga-Barke, E. J., Taylor, E., Sembi, S., & Smith, J. (1992). *Hyperactivity and delay aversion—I. The effect of delay on choice*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(2), 387-398.
- Sonuga-Barke, E. J. (2003). *The dual pathway model of AD/HD: an elaboration of neuro-developmental characteristics*. *Neuroscience & biobehavioral reviews*, 27(7), 593-604.
- Sonuga-Barke, E., Bitsakou, P., & Thompson, M. (2010). *Beyond the dual pathway model: evidence for the dissociation of timing, inhibitory, and delay-related impairments in attention-deficit/hyperactivity disorder*. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(4), 345-355.

- Soto, C. J., Napolitano, C., Sewell, M. N., Yoon, H. R., and Roberts, B. (2021a). *An Integrative Framework for Conceptualizing and Assessing Social, Emotional, and Behavioral Skills: The BESSI. The BESSI*. doi:10.31234/osf.io/8m34z
- Soto, C. J., Napolitano, C. M., and Roberts, B. W. (2021b). *Taking Skills Seriously: Toward an Integrative Model and Agenda for Social, Emotional, and Behavioral Skills*. *Curr. Dir. Psychol. Sci.* 30 (1), 26–33. doi:10.1177/0963721420978613
- Smith, Z. R., & Langberg, J. M. (2018). *Review of the evidence for motivation deficits in youth with ADHD and their association with functional outcomes*. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 21(4), 500-526.
- Skirrow, C., & Asherson, P. (2013). *Emotional lability, comorbidity and impairment in adults with attention-deficit hyperactivity disorder*. *Journal of affective disorders*, 147(1-3), 80-86.
- Succi, C., & Canovi, M. (2019). *Soft skills to enhance graduate employability: Comparing students and employers' perceptions*. *Studies in Higher Education*, 45(9), 1834–1847. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420>
- Succi, C., & Wieandt, M. (2019). *Walk the talk: Soft skills' assessment of graduates*. *European Journal of Management and Business Economics*, 28(2), 114–125. <https://doi.org/10.1108/EJMBE-01-2019-0011>
- Swanson, H. L., & Hsieh, C.-J. (2009). *Reading disabilities in adults: A selective meta-analysis of the literature*. *Review of Educational Research*, 79(4), 1362–1390. <https://doi.org/10.3102/0034654309350931>
- Szucs, D., Devine, A., Soltesz, F., Nobes, A. e Gabriel, F. (2013). *Developmental dyscalculia is related to visuo – spatial memory and inhibition impairment, in <<Cortex>>*, 49, n. 10 pp. 2674 – 2688.
- Szucs, D. (2016). *Subtypes and comorbidity in mathematical learning disabilities: multidimensional study of verbal and visual memory processes is key to understanding, in <<progress in brain research>>*, 227, pp. 277 – 304.
- Tallal, P. (2004). *Improving language and literacy is matter of time, in “Nature reviews. Neuroscience”*, 5, n.9, pp. 721 – 728.
- Swanson, H. L., & Hsieh, C.-J. (2009). *Reading disabilities in adults: A selective meta-analysis of the literature*. *Review of Educational Research*, 79(4), 1362–1390. <https://doi.org/10.3102/0034654309350931>.
- Tripp, G., & Wickens, J. R. (2009). *Neurobiology of ADHD*. *Neuropsychopharmacology*, 57(7–8), 579–589.

Tuckwiller, B. D., Dardick, W. R., & Kutscher, E. L. (2017). *Profiles of and correlations among mindset, grit, and optimism in adolescents with learning disabilities: A pilot study*. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 6(1), 43.

Von Aster, M. G., & Shalev, R. S. (2007). *Number development and developmental dyscalculia*. *Developmental medicine & child neurology*, 49(11), 868-873.

Weiner, B. (1979). *A theory of motivation for some classroom experiences*. *Journal of educational psychology*, 71(1), 3.

Weiner, B. (1982). *An attribution theory of motivation and emotion*. *Series in Clinical & Community Psychology: Achievement, Stress, & Anxiety*, 223-245.

Weiner, B. (1985). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. *Psychological review*, 92(4), 548.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). *Expectancy-value theory of achievement motivation*. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.

Wilson, A.J., Revkin, SK., Cohen, D., Cohen L., e Dehaene, S. (2006). *An open trial assessment of <<The number race>>, an adaptive computer game for remediation dyscalculia*, in <<Behavioral and brain functions >> , 2, n. 20; DOI:10.1186/1744 – 9081 – 2 – 20.

Wolters, C.A.; Hussain, M. (2015). *Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement*. *Metacognition Learn*. 2015, 10, 293-311.

World Economic Forum (WEF). (2015). *New vision for education: Unlocking the potential of technology*. *British Columbia teachers' federation*.

Yan, L., Yinghong, Y., Lui, SM (Carrie), Whiteside, M., & Tsey, K. (2019). *Insegnare le "soft skills" agli studenti universitari in Cina: la fattibilità di un approccio australiano*. *Studi educativi*,45(2), 242-258. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446328>.

Zappulla, C., Pace, U., Lo Cascio, V., Guzzo, G., & Huebner, E. S. (2013). *Factor structure and convergent validity of the long and abbreviated versions of the multidimensional students' life satisfaction scale in an Italian sample*. *Social Indicators Research*, 118(1), 57-69. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0418-4>

Zimmerman, B. J., Martinez – Pons, M. (1998). *Construct Validation of a strategy model of student self – regulated learning*. *Journal of educational psychology*, 80(3), 284.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, 2, 289-307.

RIFERIMENTI SITOGRAFICI

- Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento [ultima consultazione 20/01/2024] - <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=149457>
- Associazione italiana dislessici [ultima consultazione 29/02/2024] - <https://www.aiditalia.org/universita>
- Immatricolazioni università in Italia [ultima consultazione 08/03/2024] - <https://dati-ustat.mur.gov.it/dataset/immatricolati/resource/c39e6e60-d92e-46f2-bfaa-f865d3fb1771>
- Associazione Aifa [ultima consultazione 04/03/2024] - <https://www.associazioneaifa.it/adhd-e-universita/>
- Ministero dell'istruzione e del merito (Italia) [ultima consultazione 04/03/2024] - <https://www.miur.gov.it/>
- Ministero dell'istruzione e formazione professionale (Spagna) [ultima consultazione 04/03/2024] - <https://www.educacionyfp.gob.es/en/portada.html>
- Ministero della salute (Israele) [ultima consultazione 07/03/2024] - https://www.health.gov.il/English/Topics/KidsAndMatures/child_development/Pages/A_DHD.aspx

RIFERIMENTI LEGISLATIVI

Italia

- Legge 8 ottobre 2010, n.170 – pubblicata su gazzetta ufficiale n. 244 del 18 ottobre 2010
- Consensus conference (2010) – disturbi specifici dell'apprendimento, consensus conference Roma, 6 – 7 dicembre.
- Direttiva ministeriale del 27/12/2012 – pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale Italiana: Supplemento ordinario n. 50 alla Gazzetta Ufficiale n. 300 del 31 dicembre 2012.
- Legge 104/99 – Pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale Italiana n. 105 del 4 maggio 1994.

Spagna

- Legge organica 2/2006 del 3 maggio – Pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale spagnola (Boletín Oficial del Estado - BOE) n. 106 del 4 maggio 2006.
- Decreto reale 126/2014 del 28 febbraio – Pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale spagnola n. 52 del 1° marzo 2014.
- Ordine ministeriale del 19 ottobre 2009 – Pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale spagnola n. 255 del 27 ottobre 2009.
- Decreto ministeriale 51/1998 del 12 dicembre - Pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale spagnola n. 304 del 29 dicembre 1998.

Israele

- Legge sull'istruzione speciale del 1988 – Pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale israeliana (Reshumot) n. 4139 del 28 luglio 1988

-Legge per i diritti delle persone con disabilità - Pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale israeliana n. 5067 del 22 luglio 1998.

-Direttive del ministero dell'istruzione del 2002 – Pubblicati sulla Gazzetta Ufficiale israeliana n. 5368 del 24 luglio 2002.

-Legge sull'inclusione del 2018 – pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale israeliana (Reshumot) n. 7744 del 19 luglio 2018.

RINGRAZIAMENTI

A conclusione di questo lavoro che va a chiudere un altro capitolo della mia vita, ho deciso di restare coerente con me stessa e con la mia stranezza, o particolarità che dir si voglia, che in tutti questi anni mi ha sempre contraddistinta nel bene e nel male, e per tanto non farò nessun ringraziamento, se non a me stessa per essere riuscita, seppur con qualche difficoltà, ma con grande soddisfazione, a raggiungere anche questo traguardo.

Non vorrei però essere fraintesa ... questa non è assolutamente una forma di egoismo o di ingratitudine, naturalmente sono molto grata ai miei genitori e ai miei amici più cari che in questi anni hanno saputo (più o meno) sempre supportarmi e anche (spesso) sopportarmi, e sono molto grata anche alla Prof.ssa Carretti, che ha avuto la pazienza di accompagnarmi in questa ultima tappa del mio percorso universitario, ma per questa volta vorrei prendermi tutto il merito per quello che sono riuscita a portare a termine, ed essere felice di avercela fatta nonostante i giorni in cui presa dalla stanchezza, e un po' di disperazione pensavo che questo giorno non sarebbe arrivato.

Voglio infine augurarmi che questo non sia però un punto di arrivo, ma bensì un nuovo punto di partenza per qualcosa di ancora migliore.

Con affetto

(Dott.ssa) Camilla Orzes