

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI TORINO
FACOLTA' DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE
CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
INDIRIZZO DI STUDI IN PROCESSI EDUCATIVI E FORMAZIONE CONTINUA IN ETA' ADULTA

**Ricerca empirica in
Pedagogia Sperimentale
(Prof. Roberto Trincherò)**

GLI EFFETTI DELLA DEPRIVAZIONE SOCIOCULTURALE NEL CONTESTO SCOLASTICO DI J.

Studente: Sara Besacchi
Matricola: 270234
Anno Accademico: 2007/08

Identificazione del tema di ricerca

Le difficoltà scolastiche e la condizione di deprivazione socioculturale.

Identificazione del problema conoscitivo che origina la ricerca

L'origine delle difficoltà scolastiche di J.

Identificazione dell'obiettivo di ricerca

Descrivere e comprendere il modo in cui intervengono gli effetti della deprivazione socioculturale all'interno del contesto scolastico specifico di J.

Costruzione del quadro teorico di riferimento

La pedagogia¹ definisce la deprivazione in termini di:

“ mancanza o anche solo l'insufficienza del soddisfacimento di un bisogno fondamentale dell'uomo. (...) Ma si parla anche di deprivazione psicopedagogica quando il riferimento è ai bisogni affettivi, intellettivi, sociali essenziali per un equilibrato sviluppo della personalità individuale (...).”

La ricaduta sociale di questa condizione si rintraccia in prestazioni individuali insufficienti, tra gli altri, in ambito scolastico².

Secondo il modello biopsicosociale³, lo sviluppo della mente è un prodotto dialettico e contestuale, in particolare viene posto l'assunto di base che il bambino sia formato dal suo ambiente sociale. Di fondamentale importanza diventa

¹Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'Educazione, P. Bertolini, Zanichelli, I ed. 1996

²Ibidem alla voce svantaggio socioculturale.

³Sroufe (1979), *Socioemotional development*, in J.D.Osofsky (a cura di) *Handbook of infant development*, New York, Wiley, op. cit. in M.G. Streppava, *Materiale per il Corso di psicopatologia dello sviluppo*, facoltà Scienze della Formazione, a.a 2003/04, Università Milano Bicocca

allora il “sistema adulti”⁴ con cui cresce. Può rappresentare elemento di rischio che aumenta la probabilità di occorrenza di un disturbo psicopatologico che, nell'età dell'adolescenza può ricadere sulle abilità cognitive, il rapporto con gli adulti di riferimento. A tal proposito il modello di Greenberg sottolinea quattro domini di rischio tra i quali si ritrovano: la qualità delle relazioni primarie di attaccamento, lo stile educativo parentale, le strategie di socializzazione e l'ecologia familiare in cui compaiono eventi critici e traumatici. Secondo la teoria dell'attaccamento⁵, che va a spiegare proprio la qualità dei rapporti primari di attaccamento, le esperienze precedenti sono conservate nel tempo e usate per guidare aspettative e comportamenti futuri attraverso “modelli rappresentativi interni”. I diversi stili di attaccamento danno luogo, secondo Ainsworth, a tre pattern: ansioso- evitante, sicuro, ansioso- resistente; Main e Salomon parlano inoltre di pattern di attaccamento disorganizzato. Secondo l'approccio dinamico maturativo di Crittenden, inoltre, nei diversi momenti che precedono l'età adulta, i modelli di attaccamento divengono via via più complessi dando luogo a sottopattern per ciascuno dei tre pattern principali.

Secondo le scuole che si rifanno al cognitivismo costruttivista, la percezione immediata e preverbale di sé è veicolata dalla qualità e quantità dell'interazione fisica con le figure di attaccamento, da questo nucleo di “memorie implicite” deriva il senso di sé, del proprio valore, la rappresentazione interna del mondo (può essere interpretato come luogo sicuro oppure insicuro e pertanto minaccioso), la percezione della propria autostima. I modelli operativi interni si strutturano in base alle risposte in termini di disponibilità e prontezza alle richieste di sicurezza del bambino. Anche le strategie relazionali e di regolazione affettiva per il mantenimento della relazione si fondano sulle dinamiche genitore-figlio⁶.

Alcuni studi condotti negli anni '70⁷ hanno posto in evidenza come l'evoluzione cognitiva del bambino ed il suo rendimento scolastico potessero essere messi in relazione alla deprivazione paterna. Il padre rappresenta infatti il primo “estraneo” rispetto alla coppia madre-bambino e aiuta il figlio a migliorare, dall'interno del nucleo familiare, all'esterno nel rapporto con coetanei e adulti. In questo senso stimola il figlio all'indipendenza psicosociale e alla “riuscita” nei compiti più difficili. Lessing, Zagorin e Nelson (1970) studiarono circa 500 bambini, dai nove ai quindici anni per indagare il rapporto che si stabilisce tra l'assenza paterna (definita come separazione dal padre per due o più anni, non necessariamente consecutivi) ed i risultati alla scala Wechsler per bambini. I bambini deprivati, sia maschi che femmine,

⁴ Ibidem

⁵ Ainsworth, Main e Salomon (1986), *L'attaccamento disorganizzato*, op. cit.

⁶ J.D.Safran, Segal, Zindel (1993) *Il processo interpersonale nella terapia cognitiva*, Milano, Feltrinelli, op. cit.

⁷ E.Lessing, S.W.Zagorin, D.Nelson (1970), *WISC subtest and IQ score correlates of father absence. Journal of Genetic Psychology*, op. cit.

ottennero, rispetto a quelli con il padre, punteggi più bassi nelle prove percettivo-motorie e manipolativo-spaziali, ed in più, solo i bambini maschi, ottennero punteggi più bassi anche alle prove di aritmetica.

Secondo la concezione contestualistica di Vygotsky⁸, lo sviluppo psicologico e l'apprendimento sono fortemente influenzati dal contesto sociale e dal corrispondente modello culturale in cui cresce il bambino. Viene stabilito uno stretto rapporto tra sviluppo ed apprendimento in quanto sarà l'individuo a costruire la propria conoscenza sulla base degli stimoli che l'ambiente sociale gli fornisce. Vygotsky introduce il concetto di zona prossimale di sviluppo all'interno del quale acquisisce la massima importanza la figura dell'adulto come guida, stimolo e modello che, attraverso la collaborazione, l'incoraggiamento, la discussione ed il confronto, porterà il bambino ad una zona di sviluppo ulteriore, caratterizzata prospettivamente in quanto collocata nell'orizzonte delle potenzialità del soggetto e non in un'ottica di valutazione dello sviluppo retrospettiva. In questo senso l'apprendimento è fortemente legato all'intersoggettività, l'adulto parte dalle competenze che il soggetto già possiede per aiutarlo ad andare un po' oltre attraverso l'acquisizione di nuove capacità. La relazione che viene a stabilirsi tra l'adulto e il bambino sarà complessa perchè reciprocamente influenzantesi, l'ottica educativa di tipo bidirezionale; in questo tipo di relazione il bambino interiorizza progressivamente i contenuti del rapporto e diventa via via più autonomo nella risoluzione dei problemi. Dal livello interpsichico si passa quindi ad uno intrapsichico. Vygotsky prende quello del linguaggio come esempio testimone di questo passaggio. Inizialmente il linguaggio ha una funzione sociale, di interazione con la realtà esterna, l'interiorizzazione del linguaggio corrisponde all'acquisizione di un fondamentale "strumento psicologico"⁹ che permette di regolare il funzionamento del pensiero e del suo sviluppo e contribuisce alla formazione delle funzioni psichiche superiori. L'acquisizione completa del linguaggio, letto come strumento psicologico e così come resa possibile dall'ambiente sociale, permette la formazione del ragionamento ipotetico-deduttivo tipica del pensiero formale e risulta di fondamentale importanza per l'apprendimento di nuove competenze scolastiche e più in generale per un'attribuzione di senso complessiva della realtà. Il gruppo dei coetanei e gli adulti favoriscono questo processo di autoformazione aiutando il soggetto a usare, in modo coerente con la propria cultura, questo strumento psicologico.

Se molti degli effetti della deprivazione culturale ricadono nella sfera emotivo-relazionale, è possibile citare Bandura¹⁰. In particolare egli propone, nella teoria della self-efficacy, un modello di apprendimento che mette in primo

⁸ L.Mazzei (2007), *Vygotskij*, http://www.psicolife.com/articoli/saggie_e_articoli/vygotskij.html, Riassunto da "Psicologo verso la professione", P.Moderato-F. Rovetto; ed. Mc Graw Hill

⁹ Ibidem

¹⁰ L.Mazzei (2007), *Apprendimento*, http://www.psicolife.com/articoli/saggie_e_articoli/apprendimento.html, Riassunto da "Psicologo verso la professione", P.Moderato-F. Rovetto; ed. Mc Graw Hill

piano le aspettative che il soggetto ha verso le proprie capacità. Le reazioni affettive e cognitive al successo o al fallimento di un compito dipendono dall'attribuzione di responsabilità del soggetto. Se questi imputa il risultato della prestazione a cause esterne, e pertanto non controllabili, avrà meno probabilità di riuscita di colui che lo attribuirà a fattori interni, e pertanto controllabili.

Anche Goleman¹¹ rimanda la capacità di pianificare, di gestire la frustrazione, di avere chiari gli scopi da perseguire, insomma di sapersi motivare in modo più efficace, ad un'abilità "emotiva" che permette all'individuo di riconoscere, regolare e controllare le proprie emozioni.

Secondo Ausubel¹² i processi di apprendimento si possono spiegare facendo riferimento anche¹³ alle "categorie cognitive", tra le quali vi sono i fattori intellettuali, le variabili della struttura cognitiva, le attitudini evolutive, le capacità intellettive, l'attività pratica e il materiale didattico, e alle "categorie affettivo-sociali" come: elementi soggettivi e interpersonali, variabili emozionali e attitudinali, i fattori della personalità, le dinamiche di gruppo e i fattori sociali.

Gli effetti della deprivazione socioculturale, intesa in questo caso anche come deprivazione psicopedagogica, sui processi di apprendimento ricadono da una parte nella sfera emotivo relazionale del soggetto e, dall'altra, in quella delle abilità cognitive.

L'insuccesso scolastico è un fenomeno complesso e multifaccettato che non si esaurisce solamente all'interno della non riuscita in termini di rendimento-apprendimento, può trasformarsi in disadattamento scolastico quando riguarda, oltre all'insuccesso nelle attività didattiche in classe, anche le difficoltà nello studio a casa, il rispetto delle regole interne e la relazione con compagni ed insegnanti¹⁴.

Dai contributi teorici sopra esposti si può allora concludere che gli effetti della deprivazione socioculturale hanno ricadute in termini di diminuzione della stima personale, dinamiche di svalutazione psicologica delle proprie capacità che influenzano significativamente il rendimento scolastico attraverso un meccanismo a spirale in cui questi diversi fattori (insuccesso scolastico-autostima-consapevolezza delle proprie capacità) vanno ad autoinfluenzarsi. Questi due effetti possono portare nel ragazzo ad "un conflitto di attribuzione" che fa ricadere su fattori a lui esterni come la

¹¹L. Mazzei (2007), *Emozioni*, http://www.psicolife.com/articoli/saggie_e_articoli/emozioni.html, Riassunto da "Psicologo verso la professione", P.Moderato-F. Rovetto; ed. Mc Graw Hill

¹²Ausubel D.P, *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano, 1991, p.80

¹³Ausubel parla anche di variabili intrapsichiche e situazionali, ibidem.

¹⁴E. Lienhard (2007), *Il disadattamento scolastico e sociale*, Rivista del sostegno pedagogico della scuola media, n.19, http://www.scuoladecs.ti.ch/ssp/articoli_rivista7.htm

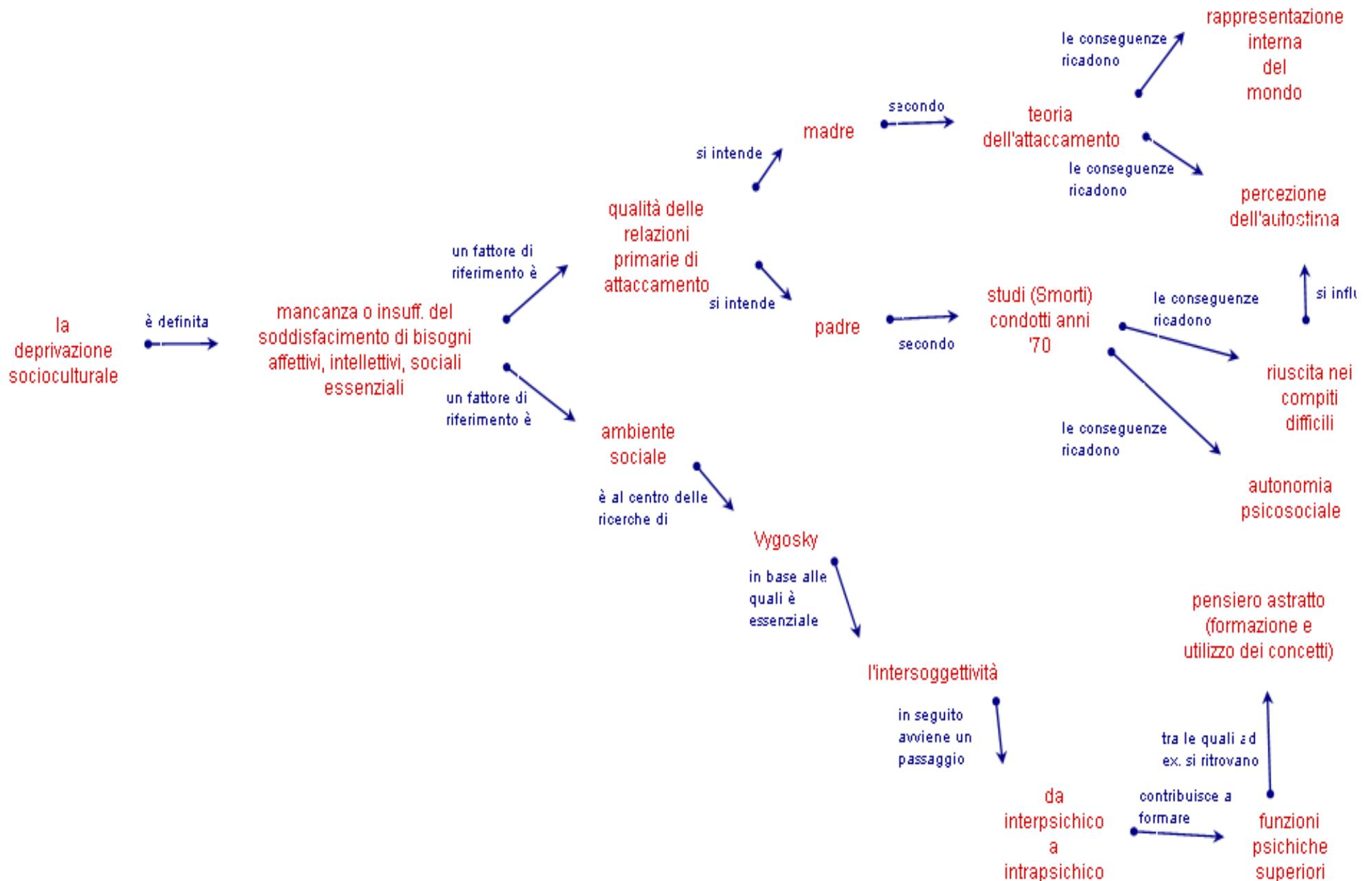
lezione troppo difficile e non chiara il proprio insuccesso andando oltremodo a rafforzare il circolo vizioso che si è creato¹⁵. Altre ricadute riguardano gli effetti di uno scarso controllo della frustrazione, di sapere pianificare il proprio lavoro, di una scarsa autonomia relazionale con il gruppo pari e con gli adulti (in questo caso gli insegnanti) che possono generare a scuola problemi più di tipo comportamentale legati alla condotta. Come si è visto trattando Vygotsky ed attraverso le ricerche empiriche di Lessing, Zagorin, Nelson, le conseguenze sul piano cognitivo che possono compromettere il rendimento scolastico possono riguardare il pensiero astratto ed in particolare le competenze nel ragionamento ipotetico-deduttivo ed alcuni punti della scala Wechsler.

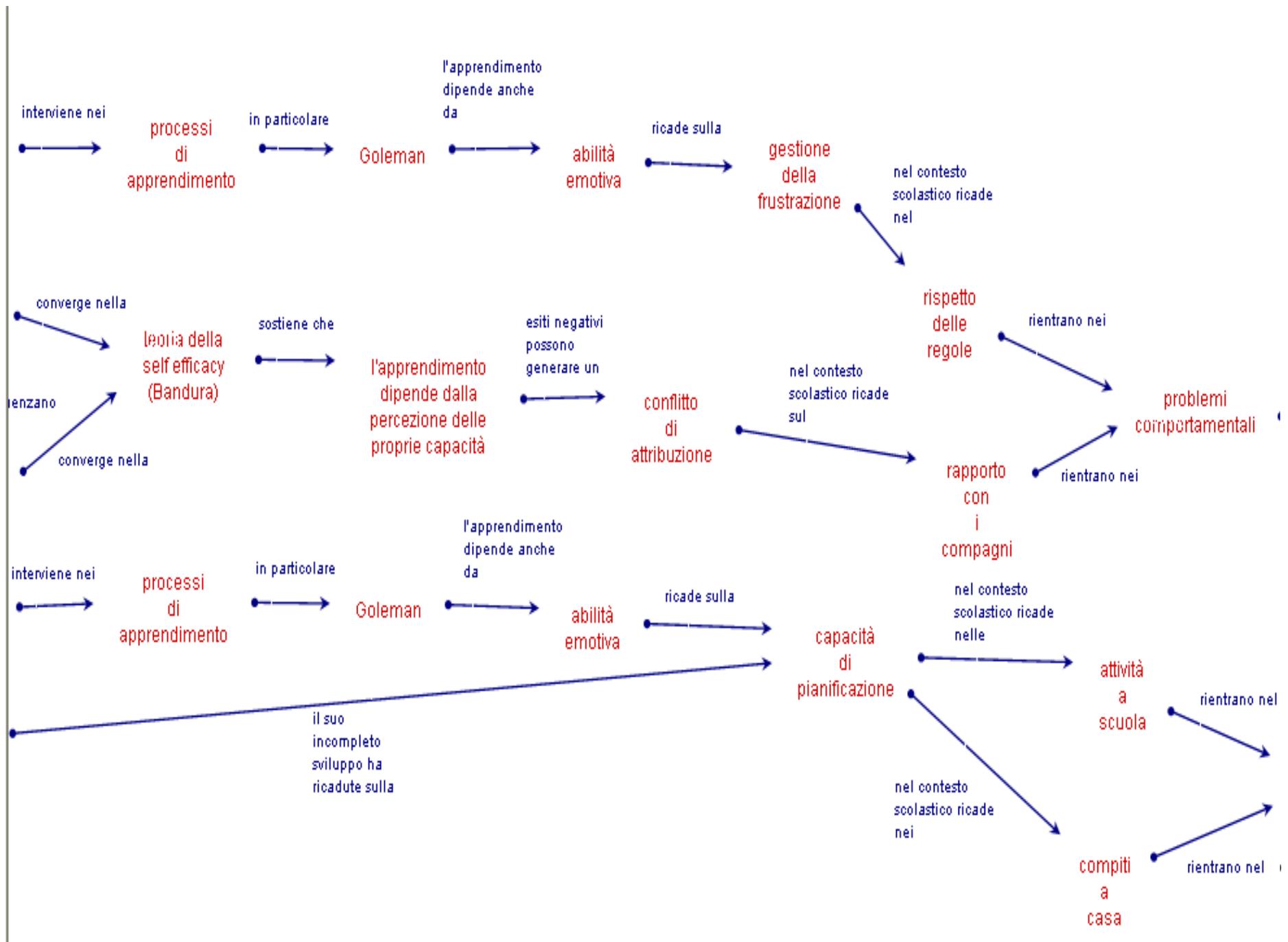
Bibliografia

- Ainsworth, Main e Salomon (1986), *L'attaccamento disorganizzato*, op. cit.
- Ausubel D.P (1991), *Educazione e processi cognitivi*, Milano, Franco Angeli.
- P. Bertolini (1996), *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'Educazione*, Bologna, Zanichelli.
- J.Bowlby (1985), *Una base sicura*, Milano, Cortina Ed.
- S. Di Stefano (2008), *Dipendenza affettiva*, <http://www.artcounselling.it>
- R. Fini (2008), *Stima di sé e processi di insuccesso scolastico*, <http://win.univirtual.it/varie/>
- E.Lessing, S.W.Zagorin, D.Nelson (1970), *WISC subtest and IQ score correlates of father absence. Journal of Genetic Psychology*, op. cit.
- E. Lienhard (2007), *Il disadattamento scolastico e sociale*, Rivista del sostegno pedagogico della scuola media, n.19, http://www.scuoladecs.ti.ch/ssp/articoli_rivista7.htm
- L. Mazzei (2007), *Apprendimento*, <http://www.psicolife.it>
- L. Mazzei (2007), *Emozioni*, <http://www.psicolife.it>
- L.Mazzei (2007), *Svilppo cognitivo*, www.psicolife.com/articoli/saggie_e_articoli/lo_sviluppo_cognitivo.html
- L.Mazzei (2007), *Vygotskij*, http://www.psicolife.com/articoli/saggie_e_articoli/vygotskij.html, Riassunto da "Psicologo verso la professione" , P.Moderato-F. Rovetto; ed. Mc Graw Hill
- J.D.Safran, Segal, Zindel (1993) *Il processo interpersonale nella terapia cognitiva*, Milano, Feltrinelli, op. cit.
- Sroufe (1979), *Socioemotional development*, in J.D.Osofsky (a cura di) *Handbook of infant development*, New York, Wiley, op. cit.

¹⁵ Fini (2008), *Stima di sé e processi di insuccesso scolastico*, <http://win.univirtual.it/varie/>

M.G. Streppava (2003/2004), *Materiale per il Corso di psicopatologia dello sviluppo*, Facoltà Scienze della Formazione, Università Milano Bicocca.







Ipotesi che esprimono l'evidenza empirica

Gli effetti della deprivazione socioculturale influiscono sul rendimento scolastico.

Definizione operativa dell'ipotesi

FATTORE GENERALE	FATTORI SPECIFICI	INDICATORI	DOMANDE
Gli effetti della deprivazione socioculturale	Abilità nella pianificazione delle proprie attività di studio	E' dotata del materiale	Ha il materiale necessario?
		Qualità del materiale	E' adeguato alla materia?
			E' completo?
			In che stato è?
		Rapporto tra velocità di esecuzione e qualità del lavoro svolto a casa e a scuola	E' veloce nel portare a termine i compiti assegnati in classe?
			Com'è il risultato finale?
		Pianificazione dello studio a casa	Esiste una fase intermedia di riflessione, pianificazione, di controllo tra quando decide di fare i compiti e quando si mette a farli?
			Recupera lezioni e compiti quando è assente?

			In che tempi e modi?
	Gestione della frustrazione	Reazione ai voti negativi	Come reagisce ai voti negativi?
		Reazione rimprovero	Come reagisce ai rimproveri?
		Reazione a provocazione dei compagni	Come reagisce alle provocazioni dei compagni?
	Attribuzione di responsabilità dell'insuccesso scolastico	A chi/cosa attribuisce responsabilità dei suoi voti negativi	A chi/cosa attribuisce responsabilità dei suoi voti? (ex. All'insegnante, alla sfortuna, ai compagni, malesseri fisici di varia natura, all'inadeguatezza dei contenuti specifici)
		A chi/cosa attribuisce responsabilità quando non capisce un argomento a scuola	A chi/cosa attribuisce responsabilità quando non capisce un argomento a scuola? (ex. All'insegnante, a fattori esterni quali la confusione in classe, all'inadeguatezza dei contenuti specifici)
		A chi/cosa attribuisce responsabilità quando non riesce a svolgere un compito a casa	A chi/cosa attribuisce responsabilità quando non riesce a svolgere un compito a casa? (ex. Fattori esterni quali la confusione in casa, il non avere un luogo adeguato, il non avere sufficiente tempo a disposizione a causa delle faccende domestiche da sbrigare)
	Percezione della propria autostima	Esiti della riflessione su di sé	Nelle situazioni informali in che termini parla di sé?

		come persona (metacognizione)	
	Capacità di rielaborare una situazione attraverso il pensiero astratto		Come parla di sè in conseguenza di una situazione frustrante, a freddo? (ex. dopo un rimprovero)
	Indipendenza psicosociale (autonomia nelle relazioni)	Richiesta di aiuto agli insegnanti	Durante le lezioni quanto chiede aiuto agli insegnanti?
			In che modo?
		Richiesta di aiuto ai compagni	Durante le lezioni quanto chiede aiuto ai compagni?
			In che modo?
		Richiesta di aiuto a casa	Quanto chiede aiuto a casa?
			In che modo?
		Socializzazione scuola	a Con chi trascorre gli intervalli e la pausa pranzo?
		Socializzazione casa	a Cosa fa di solito durante momenti liberi?
			Vi ha mai presentato i suoi amici esterni alla comunità?
			Quanto usa il cellulare?

			Per cosa lo usa?
			Sapresti dirmi chi sono i suoi amici e quanto li frequenta?
			Secondo te che tipo di rapporto ha con loro?
			Telefona a, e/o frequenta compagni di scuola?
	Problemi di condotta legati alla rappresentazione interna del mondo (senso di fiducia o minaccia che guida nelle relazioni)	Comportamento/atteggiamento nell'intervallo	Per quello che vedi, qual è il suo approccio in termini di fisicità nelle relazioni con i compagni (in generale, nell'intervallo, nelle uscite di gruppo organizzate dalla scuola)

Scelta del campione

Il campione è rappresentato da un'adolescente che porta una storia di deprivazione socioculturale.

J. è di origine nigeriana, la maggiore di 9 fratelli. All'età di 9 anni circa è stata venduta (l'équipe di educatori, le mediatrici culturali e l'etnopsicologa che seguono il suo caso hanno questo sospetto) ad una famiglia nigeriana anche per poterle assicurare maggiori possibilità ed un futuro migliore.

All'età di 11 anni circa viene portata in Spagna da due adulti che lei chiama cugini ma di cui non si conosce il vero rapporto con la bambina né con la famiglia. Probabilmente abbandonata all'aeroporto perchè giudicata ancora troppo piccola per essere inserita nel giro della prostituzione, le informazioni da quel momento si fanno più confuse. Sicuramente è stata in due comunità per minori in Andalusia dichiarando però dati anagrafici falsi, ciò ha reso impossibile risalire ai recapiti delle comunità e ad informazioni certe.

Nel giugno 2006 arriva a Torino ma, dopo pochi giorni dal suo arrivo, in seguito ad una retata delle Forze dell'Ordine in un appartamento nel quartiere di San Salvario, viene condotta all'Ufficio Minori Stranieri del Comune di Torino dal quale è presa in carico e seguita tuttora.

Sicuramente J. non era ancora stata inserita nel giro della prostituzione torinese ma questo era l'intento di chi la ospitava.

Nel corso di questi due anni è stata ricontattata la famiglia biologica che dava la ragazzina ormai per deceduta, e dalla quale sono provenute solo richieste in termini economici. J. non ha mai parlato di nessuna figura adulta positiva presente nella sua vita.

J. è stata ospite di diverse comunità alloggio dalle quali è sempre stata espulsa a causa di suoi comportamenti aggressivi rivolti verso gli educatori, il gruppo dei pari, ed in un'occasione, verso un rappresentante delle Forze dell'Ordine.

Nel novembre del 2006, in seguito all'ennesima esplosione di aggressività agita contro altri ragazzi della comunità presso la quale era ospite, J. è ricoverata presso il reparto psichiatrico dell'ospedale Mauriziano. Su di lei non c'è alcuna diagnosi di disturbi psichici, il dottore riferisce di un "disturbo della condotta con reazione di adattamento". Dopo qualche giorno trascorso all'ospedale, è trasferita presso la comunità in cui tuttora si trova.

In questi anni gli episodi di aggressività rivolti verso gli altri si sono notevolmente ridotti, in frequenza ed intensità e focalizzati maggiormente verso gli oggetti o manifestati con esplosioni aggressive verbali. Il margine di libertà maggiore nelle uscite non accompagnate consentito dalle regole della struttura, insieme alla rete che si è via via costruita intorno a lei, ha sicuramente aiutato il percorso educativo della ragazza. Dal gennaio 2007 frequenta un CTP (Centro Territoriale Permanente) della città di Torino per ottenere la licenza di terza media, che conseguirà con successo solamente nel giugno 2008. Dall'ottobre 2007 è iscritta in una scuola professionale in cui frequenta un corso biennale come Operatore di abbigliamento. J. ha grosse difficoltà in entrambe le scuole, sia dal punto di vista dell'apprendimento che della condotta.

J. fatica a comprendere il senso di ciò che fa a scuola e perchè. Ha una scarsa capacità di rielaborare i vissuti, non riesce a trattenere, a collegare eventi e significati ma vive di frammenti in quanto è assente la storicità proprio dalla sua storia di vita fatta di frammenti. Presenta una sorta di analfabetismo primario rispetto al corretto uso del materiale scolastico: scrivere una pagina dopo l'altra, scrivere sulle righe del quaderno, avere un quaderno per ogni materia, la funzione del diario, la funzione dell'evidenziatore. Il disordine e la confusione che ne derivano non fanno che aumentare la sua incomprensione del mondo della scuola. Inoltre ha una soglia di tolleranza alle frustrazioni molto bassa: tende a

stracciare i compiti insufficienti, a reagire in modo spropositato ai rimproveri in genere. Questo perchè li vive come un attacco rivolto a tutta la sua persona. A scuola si sono riprodotte le dinamiche che vive in comunità. Inizialmente esclusa dal gruppo classe, sedeva in primo banco sola. Con il tempo, grazie al miglioramento nella comprensione della lingua italiana e ad una conseguente maggiore comprensione delle situazioni da cui deriva un atteggiamento più tranquillo, J. si è abbastanza inserita nelle relazioni sociali con i compagni.

I repentini sbalzi d'umore, gli eccessi di collera anche senza il passaggio all'atto rendono il suo comportamento ancora fortemente instabile.

Al fine di massimizzare le informazioni, si è scelto di intervistare alcuni educatori della comunità, gli insegnanti della scuola professionale, la tutor della sua classe. Infatti J. frequenta la scuola professionale per cinque giorni alla settimana all'incirca per sei ore giornaliere, la tutor della sua classe tiene lezioni, organizza momenti formativi all'interno ed all'esterno della scuola avendo modo di osservare i ragazzi in diversi contesti. Si è scelto di non intervistare le insegnanti del Ctp poiché J. lo frequenta per un monte ore di quattro ore settimanali.

Tecniche e strumenti

La tecnica scelta è stata l'intervista semistrutturata con scaletta proprio perchè il fuoco voleva rimanere sugli aspetti attinenti alla scuola ed alla socializzazione a scuola.

Pianificazione della rilevazione dei dati

Ho preso contatti telefonici con il campione e mi sono recata in tempi e giorni diversi presso la comunità e presso la scuola. La tutor dei corsi alla scuola professionale ha collaborato nel reperire l'intero corpo docenti e nell'organizzare gli incontri.

Ho esplicitato ad ogni intervistato quale fosse l'obiettivo della ricerca e mi sono servita di un registratore per raccogliere in modo esauriente le risposte.

Analisi dei dati

Trattandosi di variabili testuali all'interno di una ricerca interpretativa si è scelto di trattare i dati seguendo un approccio comprendente di tipo fenomenologico.

Non tutte le domande sono state somministrate all'intero campione a causa dei diversi ruoli e competenze che definiscono gli educatori e gli insegnanti.

DOMANDA	TESTO ORIGINARIO	ASSERTI ESTRATTI	TESTO ORIGINARIO	ASSERTI ESTRATTI	TESTO ORIGINARIO	ASSERTI ESTRATTI
Esiste una fase intermedia di riflessione, pianificazione, tra quando decide di fare i compiti e quando si mette a farli? (ad ex. lo dice esplicitamente, consulta il diario)	Sì, solitamente sì, perchè è successo di averla vista a zonzo per la comunità e chiederle che programmi hai e lei dice faccio questo, quell'altro e poi devo studiare.	Sì, di solito verbalizza l'intenzione di mettersi a studiare.	No, assolutamente, all'improvviso decide, prende, apre il libro, dà uno sguardo, dopo 5 min. Guarda la tv, ascolta un po' di musica, non c'è comunque una continuità negli studi	No, J. non pianifica lo studio, la distrazione non le permette di avere continuità	Spesso non organizza il materiale come andrebbe organizzato, non pianifica molto, spesso non sa neppure bene che cosa dovrebbe fare, però magari si preoccupa del fatto che deve fare un compito però poi ancora pianificare non si può dire	J. non pianifica lo studio, ha le idee confuse su ciò che dovrebbe studiare.
Esiste una fase	Non c'è fase	E' assente	No, non tanto	E' assente una	Se fa i compiti da	E' assente una fase di

fase di controllo dopo aver finito i compiti? (rilegge l'elaborato, lo fa controllare a voi)	di controllo quando finisce i compiti. Difficilmente condivide con noi lo studio, con me mai almeno.	una fase di controllo e di condivisione	per il controllo quanto di aiuto	fase di controllo	sola no, a volte chiede aiuto e allora glielo controlli tu, però non tollera molto il fatto che tu le proponi un modo di farli, una sequenza	controllo
Recupera lezioni e compiti quando assente?	Sì, l'ho visto fare qualche volta, non so se costante però	Sì, lo fa qualche volta.	Difficilmente..a nche dica telefono a scuola per sapere assolutamente no, mai fatto richieste di questo genere	J. non recupera lezioni o compiti quando è assente	no	Non lo fa.
In che tempi e modi?	Solitamente penso sia su indicazione dell'insegnante e che le dà il quaderno di qualcun'altra e lei poi copia le cose che le	E' l'insegnante che provvede a dare a J. la lezione esatta che poi lei copia	-	-	-	-

	dice di copiare					
Come reagisce ai voti negativi?	Non accetta, nega, negazione totale	J. non accetta i voti negativi negandoli totalmente	Fa finta di non capire	J. finge di non capire	Non li riconosce, dice che altri hanno fatto peggio di lei e hanno avuto un voto migliore, arriva a stracciare la verifica	J. non li riconosce e arriva a stracciare la verifica
A chi/cosa attribuisce responsabilità quando non capisce un argomento a scuola? (ex. All'insegnante, a fattori esterni quali la confusione in classe, all'inadeguatezza dei contenuti specifici)	All'insegnante che sbaglia la valutazione, sempre e solo quella. E' sempre esterna a se stessa, non dice mai ah, ho sbagliato perchè non avevo capito, dice perchè quella non ha capito niente	La responsabilità è sempre esterna a se stessa e viene attribuita all'insegnante che sbaglia la valutazione.	Giustifica il voto brutto dicendo che l'insegnante glielo ha dato ma lei non se lo meritava...sempre e così, sempre, non ha mai ammesso	La responsabilità è attribuita sempre all'insegnante.	All'insegnante che non ha corretto in un modo equo.	La responsabilità è attribuita all'insegnante che manca di equità.
A chi/cosa attribuisce	Non ha mai lamentato	J. non ha mai	Perchè non glielo hanno	Attribuisce questo tipo di	A volte dice che non ha avuto tempo	A volte attribuisce questo tipo di

responsabili quando non riesce a svolgere un compito a casa? (ex. Fattori esterni quali la confusione in casa, il non avere un luogo adeguato, il non avere sufficiente tempo a disposizione a causa delle faccende domestiche da sbrigare)	problemi legati alla casa o alle persone in casa rispetto a non fare i compiti	lamentato problemi di questo genere	spiegato bene	responsabilità agli insegnanti che non hanno spiegato in modo chiaro	perchè è troppo stanca, altre volte dice che non si capisce quello che le chiedono	responsabilità agli insegnanti che non hanno spiegato in modo chiaro, oltre al fattore stanchezza
Nelle situazioni informali in che termini parla di sé?	Sempre le sue costruzioni fantastiche, negli ultimi tempi non so esattamente,	J. si costruisce delle identità fantastiche.	Lei vive molto di fantasia che è quella che le permette di sopravvivere nel contesto del	J. si costruisce delle identità fantastiche.	Per esempio dice di essere molto bella, questo tipo di scuola non è adatto a lei perchè il tipo di lavoro che le sarà	J. si racconta come una bella ragazza, come una futura cantante o ballerina. Quando si percepisce come inadeguata

	in generale si costruisce delle identità fantastiche sue		gruppo nel senso che se una delle ragazze dice ho il fidanzato lei dopo 5 min dice ah, ho incontrato uno sul pullman che mi ha detto che ero carina etc. sicuramente questo le serve a costruirsi un'identità che secondo noi non ha mai avuto perchè non ha origini e al momento non ha ancora strutturato		prospettato è un lavoro da “nonni” e quindi lei dovrebbe fare la cantante, la ballerina. c'è da dire che questi argomenti li usa quando si sente in difficoltà. Quando si sente in difficoltà comincia a svalutare quello che sta facendo, il valore della scuola e piuttosto che dire: “sono in difficoltà, non sono in grado di fare” dice: “a me in fondo quella cosa non piaceva”	svaluta ciò che la mette in crisi senza alcuna richiesta di aiuto o ammissione di un disagio interiore
Come parla di sè in conseguenza di una situazione frustrante, a freddo? (ex.	Tendenzialmente ammette un po' di più le proprie resp. Però se sul momento riconosce che	Fatica a rielaborare una situazione, a ragionarci sopra e a cambiare	Subito si arrabbia poi più a freddo fa finta di dimenticarsene e che la cosa non sia successa	Non ritorna sulla cosa, rimuove la situazione.	Tende a.. non parla molto a freddo di solito parla subito poi basta, si dimentica. Quando c'era stato quell'episodio	J. tende a vivere questo tipo di situazioni a caldo e pare dimenticarsene in seguito.

dopo un rimprovero)	un fatto accade per colpa di qualcun'altro tendenzialmente così rimane anche a distanza di tempo	idea.	quindi non ritorna sulla cosa, rimuove la situazione. Non attribuisce responsabilità		pesante l'estate scorsa nel negozio di nigeriani, poi ne abbiamo parlato all'uff. stranieri prima lei non voleva ascoltare e si è messa le cuffie, quando l'abbiamo messa di fronte al fatto che quella cosa non le avrebbe permesso di andare al soggiorno cui lei teneva molto, ha preso e se ne è andata fuori nel pulmino ad aspettare	
Quanto chiede aiuto a casa?	Quasi niente	Chiede aiuto quasi per niente.	Lo chiede pochissimo	Lo chiede pochissimo.	poco	Lo chiede poco.
In che modo?	-	-	-			
Cosa fa di solito durante momenti liberi?	Tv, tv, tv, e uscite: passeggiate, bicicletta	J. guarda molta tv e fa qualche uscita	Guarda la tv, perennemente, non ha grosse relazioni con le altre ospiti della	Guarda la tv isolandosi abbastanza	Guarda la tv	Guarda la tv

			comunità, si isola abb. E la isolano abb.			
Vi ha mai presentato i suoi amici esterni alla comunità?	Solo su obbligo o per caso	Su obbligo o per caso.	A me mai assolutamente e mai ha parlato di loro...vagamente di questa compagna di scuola ma credo che questi suoi amici non sappiano che lei è in comunità	Non li ha mai presentati.	Su pressione alcuni li ha presentati	Su pressione alcuni li ha presentati.
Quanto usa il cellulare?	Poco, molto poco	J. usa il cell molto poco	Abbastanza poco direi senza sapere noi a chi telefona	J. usa il cell poco	Poco, però finge di parlare al cell perchè così gli altri pensino che ci siano persone che la cercano	J. usa il cell poco
Per cosa lo usa?	Per avvisare che arriva tardi, per concordare le uscite con gli amici, subito prima	J. usa poco il telefono e per tempi molto brevi	Secondo me proprio per agganciare queste amicizie che però poi le durano sempre molto poco	J. usa il cell per agganciare queste amicizie che hanno poi breve durata	Per ricevere messaggi, per comunicare con alcuni amici	J. usa il cell per ricevere messaggi, per comunicare.

	dell'uscita. Io non la vedo quasi mai al telefono, cioè ci sta pochissimo					
Sapresti dirmi chi sono i suoi amici e quanto li frequenta?	Gli amici in generale non sappiamo che siano e penso li frequenti 1 volta alla sett. Più o meno. Gli amici amici per ora sono quelli della comunità	L'educatrice e non sa chi siano i suoi amici esterni alla comunità, li frequenti una volta alla sett.	Non sappiamo molto perchè è sfuggente e perchè non possiamo seguirla quando esce.	Non sa molto	Alcune persone le ha conosciute al ctp e le frequenta solo all'uscita della scuola talvolta, alcuni sono persone che ha conosciuto nella comunità precedente soprattutto una ragazza nigeriana che va ogni tanto a trovare	Alcuni amici sono i suoi compagni del ctp, altri sono ragazzi ospiti della sua precedente comunità
Secondo te che tipo di rapporto ha con loro?	Non abbiamo la più pallida idea se non di sopportazione	Non ha un'idea nemmeno vaga, ipotizza ci sia da parte loro sopportazione	Non credo che erano delle grandi amicizie, perchè ora che è in punizione da un po' non sembra le manchino molto	Non crede si tratti di grandi amicizie	Un po' utilitaristico con alcuni perchè magari le fanno i capelli a basso costo	Con alcuni si tratta di un rapporto un po' utilitaristico

Telefona a, e/o frequenta compagni di scuola?	No	No	No, io non l'ho mai sentita dire telefono anche solo vado con quella mia compagna	No	No anche se ha molto forte questo desiderio di inclusione in un gruppo tant' è che per un periodo si metteva anche lei il velo per sembrare musulmana come le sue compagne della scuola di moda	No
---	----	----	---	----	---	----

DOMANDA	TESTO ORIGINARIO	ASSERTI ESTRATTI	TESTO ORIGINARIO	ASSERTI ESTRATTI	TESTO ORIGINARIO	ASSERTI ESTRATTI	TESTO ORIGINARIO	ASSERTI ESTRATTI	TESTO ORIGINARIO	ASSERTI ESTRATTI
Ha il materiale necessario?	Inizialmente no, non aveva né libro né quaderno, ora va meglio, il libro gliel'ho	Inizialmente no, ora va meglio.	Lo ha ma non sempre	Non sempre lo ha	No infatti il quaderno glielo ho rifatto due volte perchè non aveva neanche il quaderno	No, non lo ha	A volte sì a volte no	A volte lo ha, a volte no	No spesso lo dimentica a casa	No, non lo ha

	procurato io									
E' adeguato alla materia?	Ora sì.	Ora sì è adeguato.	Sì.	Sì, è adeguato.	Qualcosa, però a volte porta a casa dei campioni che facciamo qui ma non li ha più riportati.	A volte porta a casa dei campioni che fanno in classe ma non li ha più riportati.	Sì però dimentica sempre i libri, poi non riesce a capire quali deve usare per lei qualsiasi libro è uguale, è tutto la stessa cosa.	Non riesce a capire quali libri sono adeguati alla lezione del giorno.	Spesso non porta i quaderni giusti.	Spesso non porta i quaderni giusti.
E' completo?	sì	Sì, lo è.	Non, non è completo	Non è completo	no	No, non lo è.	no	No, non lo è.	No mai	No, non è mai completo.
In che stato è?	Il libro lo abbiamo usato poco, poi lo ha avuto a metà	Il quaderno no è estremamente disordinato, scrive	È molto disordinato	È molto disordinato.	Rimessi in ordine un paio di volte si può guardare perchè	Il quaderno è disordinato.	Disordinatissimo, pasticciato	Il materiale è disordinatissimo, pasticciato.	Disordinatissimo, disorganizzato a volte lo prende in un verso	Disordinatissimo, disorganizzato e privo di ordine tanto da

<p>dell'anno quindi...il quaderno no è estremam ente disordina to, molte volte il foglio lo gira verticalm ente e continua a scrivere dall'altra parte, così ci sono metà appunti in orizzonta le e metà in verticale, cioè non gira il foglio da</p>	<p>girandolo in diversi sensi indifferen temente.</p>			<p>altrimenti anche l'ordine proprio del quaderno. ..!</p>				<p>se poi lo prende da un altro verso comincia da quel lato cioè non ha un ordine</p>	<p>usare il quaderno girato in un verso o in un altro indifferen temente.</p>
---	---	--	--	--	--	--	--	---	---

	destra a sinistra, lo gira al contrario									
E' veloce nel portare a termine i compiti assegnati ?	no	No, non lo è.	No è lenta	No è lenta.	Non proprio perchè non è in grado da sola di farlo	Non è proprio veloce.	È veloce sì ma nel senso negativo	È veloce, ma in un'accezione negativa	dipende	Dipende.
Com'è il risultato finale?	Nel mio caso ha la sufficienza a molto tirata, l'ho aiutata molto a ottenere la sufficienza a tenendo conto anche della sua preparazione	E' stata aiutata molto a ottenere la sufficienza.	Diciamo sufficientemente perchè comunque lei ha già delle conoscenze di inglese	Si può definire sufficiente e, perchè comunque lei ha già delle conoscenze di inglese.	Per lei discreto ma non è positivo perchè non è in grado da sola di svolgere un lavoro	Non è positivo	Risultato finale non positivo	Non è positivo	I manufatti sono disordinatissimi non hanno una metodologia	I manufatti sono disordinatissimi, privi di una metodologia.

	iniziale									
Come reagisce ai voti negativi?	Ultimamente ha iniziato a contestare i voti, ad avanzare pretese	Inizia a contestare i voti.	Dipende, ultimamente è più aggressiva con delle reazioni più impulsive diciamo	Ultimamente è più aggressiva.	Non bene infatti la media non era sufficiente e allora: "ma come Prof", non reagisce bene	Non reagisce bene.	Male molto male	Reagisce molto male.	Aggressivamente, li vive come un'ingiustizia	Aggressivamente, li vive come un'ingiustizia.
Come reagisce ai rimproveri?	Inizialmente reagiva molto male adesso alcuni tipi di rimproveri li accetta, ci sono delle cose che è ancora difficile	Inizialmente reagiva molto male adesso alcuni tipi di rimproveri li accetta.	Fa un po' muro, la vive come un'ingiustizia la prima reazione è la negazione non è vero, non sono stata io, poi magari capisce	Li vive come un'ingiustizia la prima reazione è la negazione	Con me ha imparato ad accettarli, non sempre	Li accetta, ma non sempre.	Anche, aggressivamente	Reagisce aggressivamente.	Li rimproveri li vive come un'accusa	Li vive come un'accusa.

	farle capire come quando entra in ritardo in classe oppure quando entra e non chiude la porta glielo ho detto 50 volte									
Come reagisce alle provocazioni dei compagni?	So che ci sono stati dei diverbi anche molto accesi	Hanno portato a diverbi anche molto accesi.	A volte sembra che non ci faccia caso altre volte reagisce in modo aggressivo	A volte reagisce in modo aggressivo.	Sempre in maniera un po' aggressiva, quando ci sono si scontra in maniera forte.	Reagisce sempre in maniera un po' aggressiva.	Sempre un po' aggressiva	Reagisce sempre un po' aggressiva.	Non sa assolutamente leggere l'ironia e lo scherzo e ogni battuta viene letta come un'accusa quindi	Non riesce a gestire le battute e va in escalation di emotività per cui è aggressiva. Ultimamente

									non riesce a gestire la battuta e va in escalation di emotività per cui è aggressiva ultimamente verbalmente soltanto fortunatamente	verbalmente soltanto.
A chi/cosa attribuisce responsabilità quando non capisce un argomento	Non ha mai dato una colpa a qualcuno anche perchè lei è convinta di capire	Non dà la colpa a qualcuno in particolare e perchè non crede mai di aver capito.	Alla confusione in classe sì spesso...e in effetti a volte ce n'è	La attribuisce alla confusione in classe.	A volte se la prende con me quando si aspetta che gliela spieghi	A volte se la prende con l'insegnante.	Ai contenuti: cosa mi serve sapere storia di egiziani che non ero ancora nata, nemmeno	La attribuisce ai contenuti.	Non mi sembra che addebiti ad altro	Non dà la colpa a qualcosa di esterno in particolare.

scuola? (ex. All'insegnante, a fattori esterni quali l'inadeguatezza dei contenuti specifici)							mia nonna era ancora nata			
Durante le lezioni quanto chiede aiuto agli insegnanti?	Parecchio chiede aiuto anche durante il compito	Lo fa parecchio.	Non spesso	Non lo fa spesso.	tanto	Lo fa tanto.	Non moltissimo	Non lo fa moltissimo.	Nelle materie pratiche molto	Nelle materie pratiche lo chiede molto.
In che modo?	Mi chiama lì al suo posto ma non è assillante	In modo adeguato.	In modo adeguato ho trovato	In modo adeguato.	Un po' assillante. .prooof, infatti le ho detto smettila di chiamarmi così	E' un po' assillante.	-	-	Insistente a volte si arrabbia proprio se pensa che la prof sia andata prima da un'altra	E' insistente .
Chiede	No nel	Non	Non ho	Non lo sa.	poco	Lo chiede	Nemmeno	Lo chiede	Non	Lo chiede

aiuto ai compagni ?	mio caso no	chiede aiuto ai compagni.	presente			poco.	tanto, qualche volta tende a copiare quello che scrive l'altro	poco.	molto	poco.
Con chi trascorre gli intervalli e la pausa pranzo?	No non ci ho fatto caso	Non sa.	Non lo so	Non sa.	Con Fatima o con questa ragazza nuova Arieta che c'è solo al mattino	Lo passa con due ragazze sue compagne di classe.	Prima con Fatima adesso con quella ragazza albanese.	Lo trascorre con ragazze sue compagne di classe.	Non ha un giro fisso all'inizio sempre da sola adesso con il gruppo di ragazze straniere	Lo passa con il gruppo delle ragazze straniere.
Qual è il suo approccio in termini di fisicità nella relazioni con i compagni ? (in	Inizialmente si è picchiata con qualcuna è molto aggressiva nei confronti delle	Prettamente si relaziona in termini di aggressività.	Non ho ben presente come reagisca	Non lo sa.	Si mette sempre in un angolino, c'è sempre poco contatto, fa dei complime	Ha contatto quasi nullo, si limita a complimenti verbali.	Non molto non è una come la altre bacetti, così	Ha contatto quasi nullo.	Io purtroppo l'ho sempre letto solo in termini di aggressività, riceve contatto	Ha contatto quasi nullo, più che altro agito in termini di aggressività.

generale, durante l'intervallo, nelle uscite di gruppo)	compagne . In certi periodi ha fatto amicizia con qualcuna con la quale poi ha litigato e si sono separate, non ha un rapporto di amicizia stabile			nti verbali hai una bella bocca hai dei bei capelli ma a livello fisico no			fisico e lo accoglie però non ho mai osservato una fisicità, soprattutto con i maschi, con le femmine meno
---	--	--	--	--	--	--	--

Interpretazione dei risultati e controllo dell'ipotesi

ASSERTI CHE CONFERMANO	ASSERTI CHE CONFUTANO
No, J. non pianifica lo studio, la distrazione non le permette di avere continuità	Sì, di solito verbalizza l'intenzione di mettersi a studiare.

J. non pianifica lo studio, ha le idee confuse su ciò che dovrebbe studiare.	Sì, lo fa qualche volta.
E' assente una fase di controllo e di condivisione	oltre al fattore stanchezza
E' assente una fase di controllo	Chiede aiuto quasi per niente.
E' assente una fase di controllo	Lo chiede pochissimo.
J. non recupera lezioni o compiti quando è assente	Lo chiede poco.
Non lo fa.	fa qualche uscita
E' l'insegnante che provvede a dare a J. la lezione esatta che poi lei copia	J. usa il cell per ricevere messaggi, per comunicare.
J. non accetta i voti negativi negandoli totalmente	Alcuni amici sono i suoi compagni del ctp, altri sono ragazzi ospiti della sua precedente comunità
J. finge di non capire	li frequenti una volta alla sett.
J. non li riconosce e arriva a stracciare la verifica	Ora sì è adeguato.
La responsabilità è sempre esterna a se stessa e viene attribuita all'insegnante che sbaglia la valutazione	Sì, è adeguato.
La responsabilità è attribuita sempre all'insegnante.	Sì, lo è.
La responsabilità è attribuita all'insegnante che manca di equità.	E' stata aiutata molto a ottenere la sufficienza.
Attribuisce questo tipo di responsabilità agli insegnanti che non hanno spiegato in modo chiaro	Li accetta, ma non sempre.
A volte attribuisce questo tipo di responsabilità agli insegnanti che non hanno spiegato in modo chiaro,	La attribuisce alla confusione in classe.
Fatica a rielaborare una situazione, a ragionarci sopra e a	Non lo fa spesso.

cambiare idea.	
Non ritorna sulla cosa, rimuove la situazione.	In modo adeguato.
J. tende a vivere questo tipo di situazioni a caldo e pare dimenticarsene in seguito.	Non lo fa moltissimo.
J. guarda molta tv	In modo adeguato.
Guarda la tv isolandosi abbastanza	Non chiede aiuto ai compagni.
Guarda la tv	Lo chiede poco
Su obbligo o per caso.	Lo chiede poco
Non li ha mai presentati.	Lo chiede poco
Su pressione alcuni li ha presentati.	Lo passa con due ragazze sue compagne di classe.
J. usa il cell molto poco	Lo trascorre con ragazze sue compagne di classe.
J. usa il cell poco	Lo passa con il gruppo delle ragazze straniere.
J. usa il cell poco	
J. usa il cell per agganciare queste amicizie che hanno poi breve durata	
L'educatrice non sa chi siano i suoi amici esterni alla comunità,	
Non sa molto	
Non ha un'idea nemmeno vaga, ipotizza ci sia da parte loro sopportazione	
Non crede si tratti di grandi amicizie	
Con alcuni si tratta di un rapporto un po' utilitaristico	

No	
No	
No	
No, non lo ha	
No, non lo ha	
Non riesce a capire quali libri sono adeguati alla lezione del giorno.	
Spesso non porta i quaderni giusti.	
Non è completo	
No, non lo è.	
No, non lo è.	
No, non è mai completo.	
Il quaderno no è estremamente disordinato, scrive girandolo in diversi sensi indifferentemente.	
È molto disordinato.	
Il quaderno è disordinato.	
Il materiale è disordinatissimo, pasticciato.	
Disordinatissimo, disorganizzato e privo di ordine tanto da usare il quaderno girato in un verso o in un altro indifferentemente.	
Non è proprio veloce.	
Non è positivo	

È veloce , ma in un'accezione negativa	
Non è positivo	
I manufatti sono disordinatissimi, privi di una metodologia.	
Inizia a contestare i voti.	
Ultimamente è più aggressiva.	
Non reagisce bene.	
Reagisce molto male.	
Aggressivamente, li vive come un'ingiustizia.	
Li vive come un'ingiustizia la prima reazione è la negazione.	
Reagisce aggressivamente.	
Li vive come un'accusa.	
Reagisce sempre in maniera un po' aggressiva.	
Reagisce sempre in maniera un po' aggressiva.	
Non riesce a gestire le battute e va in escalation di emotività per cui è aggressiva . Ultimamente verbalmente	
A volte se la prende con l'insegnante.	
La attribuisce ai contenuti.	
Lo fa tanto.	
E' un po' assillante.	
Nelle materie pratiche lo chiede molto.	

E' insistente.	
Lo fa parecchio.	
Prettamente si relaziona in termini di aggressività.	
Ha contatto quasi nullo, si limita a complimenti verbali.	
Ha contatto quasi nullo.	
Ha contatto quasi nullo, più che altro agito in termini di aggressività.	

Sulla base dell'analisi fenomenologica dei dati sopraesposta, è possibile affermare che l'ipotesi di partenza è stata confermata. In particolare abbiamo 77 asserti che confermano contro 27 asserti che smentiscono l'ipotesi.

Per quanto riguarda le abilità nella pianificazione delle proprie attività di studio in classe e a casa, è quasi unanime il giudizio che vede J. ancora molto lontana da una vera pianificazione. La motivazione è rintracciata, in una testimonianza, nella distrazione, in un'altra, dal fatto di non capire esattamente quali compiti deve portare a termine a casa. Ciò è corroborato dal fatto che J. recuperi le lezioni perse seguendo con passività le istruzioni dell'insegnante. Per quanto concerne l'andamento di questo indicatore in classe, gli insegnanti non si discostano dall'opinione degli educatori ma rafforzano la tesi secondo la quale J. fatica a comprendere quale materiale sia adeguato alla lezione del giorno. La confusione di J. è evidente anche a partire dalla qualità del materiale scolastico che è descritto come disordinatissimo e disorganizzato. Sembra inoltre che J. manchi della competenza sul modo in cui usare il materiale, in particolare più di una voce si riferisce all'uso del quaderno. Tutto ciò che fin qui deriva dall'esperienza sul campo, trova la sua base teorica nella concezione contestualistica di Vygotskji. Senza l'adeguato stimolo ambientale, nel senso ampio di culturale e sociale insieme, può essere fortemente compromesso lo sviluppo del pensiero formale inteso come concettualizzazione, quindi anche come capacità di astrazione, di categorizzazione. In particolare J. non ha interiorizzato quello che Vygotskji definisce come uno strumento psicologico in grado di sviluppare l'autonomia nella risoluzione dei problemi e di sviluppare il pensiero formale: il linguaggio. J. infatti non conosce, se non per una superficiale comprensione, alcun dialetto del suo paese di origine e nemmeno l'inglese, o la sua variante nigeriana, potrebbero definirsi le sue lingue madri. Per quanto attiene all'andamento scolastico ed in particolare all'indicatore “pianificazione delle attività

didattiche” J. manca proprio di quel tipo di autonomia di cui parla Vygotskji che la porterebbe ad avere un atteggiamento meno passivo e dipendente dall'insegnante nel recupero delle lezioni perse. J. è stata privata di quei “contenuti” affettivo-relazionali che l'ambiente avrebbe dovuto fornirle e che le avrebbero permesso un'interiorizzazione a livello intrapsichico che l'avrebbero resa più autonoma e con capacità di concettualizzazione più sviluppate. Inoltre la disorganizzazione del suo materiale didattico, il disordine con cui lo maneggia si possono spiegare sempre ricorrendo a Vygotskji in particolare quando si riferisce alla funzione di regolazione del pensiero che consegue ad un'interiorizzazione di strumenti psicologici. A J. è stato negato l'ambiente inteso come stimolo essenziale per quel processo di autoformazione come costruzione di conoscenza di cui parla l'autore. Anche quella che Goleman chiama “abilità emotiva” e che consiste nel riconoscere e regolare le proprie emozioni permette di migliorare la capacità di sapersi pianificare tempi e attività e di avere chiari gli scopi da perseguire che in questo caso sono i compiti, piuttosto che i libri o i quaderni corretti.

Anche per quanto riguarda la gestione della frustrazione c'è un sostanziale accordo tra educatori ed insegnanti nell'usare il termine “aggressività” che è poi declinato nello stracciare la verifica con voto negativo oppure nel contestare apertamente il voto, che viene vissuto come un'ingiustizia. Nelle relazioni sociali tra pari questa si esprime in aggressioni verbali motivate dalla sua incapacità di gestione della propria emotività che la pone sempre nella dimensione della difesa-attacco ogni qual volta non capisca una situazione, un contesto ironico. L'aggressività nella reazione ai rimproveri è spiegata dalla percezione interiore di J. che li interpreta come un'accusa rivolta a tutta la sua persona e non semplicemente ai suoi comportamenti da studente. A tal proposito la teoria dell'attaccamento riconduce determinati comportamenti e aspettative alla qualità delle relazioni primarie di attaccamento. In particolare le strategie relazionali e quelle di regolazione affettiva per il mantenimento delle relazioni vengono interiorizzati in un certo modo anche in base alle risposte in termini di disponibilità e prontezza delle figure di riferimento alle richieste del bambino. Oltre al contesto scolastico, diventa un interessante ambiente di studio sulle relazioni sociali di J. anche le testimonianze sulla qualità delle sue amicizie. Infatti è unanime l'opinione che vede J. ancora impreparata al mantenimento di una relazione amicale, emerge come J. trascorra gran parte del tempo libero in casa isolandosi guardando la tv e come in un anno scolastico non abbia mai né telefonato né frequentato le compagne. Le manca ancora quell'autonomia psicosociale che gli studi di Smorti hanno attribuito alla mancanza della figura paterna.

Inoltre anche secondo il cognitivismo costruttivista il senso di sé è veicolato dalla quantità e qualità della relazione con le figure di attaccamento. In questo senso è rilevante notare la reazione di J. ai voti negativi ed ai rimproveri che sente come accuse personali. Ancor più significativo però è il senso della propria identità che ha J. e che

emerge dalle testimonianze degli educatori. Vengono riferiti racconti fantasiosi ed irreali di una ragazzina che non ha potuto maturare un senso di sé stabile e completo. Un'altra conseguenza dell'assenza significativa della figura paterna è rintracciata nel senso di riuscita nei compiti difficili ed è interessante notare a questo proposito come J. tenda a svalutare un compito, una situazione proprio quando la reputa difficile e la mette in difficoltà ad esempio rispetto al proprio senso di sé rapportato alla scuola, intesa più in generale come corso di studi propedeutico ad una professione.

Per quanto riguarda l'attribuzione di responsabilità dell'insuccesso scolastico, questa è sempre esterna a J. e da lei attribuita all'insegnante. Se si ricorre alla teoria della self-efficacy di Bandura emergerà come le reazioni affettive e cognitive al fallimento in un compito dipendano dall'attribuzione di responsabilità del soggetto. Se questi imputa il risultato della prestazione a cause esterne, e pertanto non controllabili, avrà meno probabilità di riuscita di colui che lo attribuirà a fattori interni, e pertanto controllabili. Di conseguenza il rendimento scolastico potrebbe essere influenzato da un meccanismo a spirale in cui l'insuccesso scolastico e la consapevolezza delle proprie capacità vanno ad autoinfluenzarsi. Questi due fattori possono portare J. ad "un conflitto di attribuzione" che fa ricadere su fattori a lei esterni come l'inadeguatezza dell'insegnante o dei contenuti il proprio insuccesso andando così a rafforzare il circolo vizioso creato. Questo conflitto di attribuzione torna ad influenzare il rapporto con compagni: il senso di ingiustizia che si accompagna agli insuccessi scolastici a volte comprende ed investe anche le compagne; come emerge dalla testimonianza di un'educatrice che afferma come J. attribuisca l'insuccesso anche alle preferenze di alcuni insegnanti per altre compagne che, a parità di contenuti, otterrebbero una votazione maggiore.

Perplessità

Riconsiderando il lavoro individuo alcuni limiti. Un primo e strutturale limite sta nell'aver scelto probabilmente un argomento molto vasto che richiedeva forse un quadro teorico più sviluppato.

Nella svolgimento pratico della ricerca credo avrei potuto fare domande più mirate, più specifiche, magari con una conduzione dell'intervista più serrata. Mi è sembrato a volte che la risposta non centrasse in pieno il fuoco della domanda generando risposte poco significative alla luce del mio quadro teorico.

In ultimo ho notato che avrei dovuto aggiungere domande sul rispetto delle regole in generale a scuola.

Ho imparato ad utilizzare una metodologia che è poi un modo non solo di procedere in una relazione scritta ma può essere letta come un modo più rigoroso di pensare ed affrontare il caso educativo in generale. Ho inoltre potuto conoscere in modo mirato e più approfonditamente cosa pensa parte della rete che ruota attorno a J. su alcuni argomenti e questo non potrà che stimolarmi nel costruire il mio intervento educativo con lei.