



## Contributi teorici

### CONVINZIONI, ATTEGGIAMENTI, MOTIVAZIONI: LA DIMENSIONE NASCOSTA DEL “SAPER LEGGERE”

*Lingua e Nuova Didattica, Anno XLV, No. 4, Novembre 2016, pp. 131-145*

Luciano Mariani [luciano.mariani@iol.it](mailto:luciano.mariani@iol.it)

#### Sommario

Dopo aver introdotto il concetto di comprensione scritta in quanto *competenza*, questo contributo esaminerà dapprima le *convinzioni* degli studenti come rappresentazioni mentali della lettura, nei riguardi sia della natura di quanto si apprende (“che cos’è la lettura”), sia dei relativi *processi* di apprendimento (“come si impara a leggere”), e infine di se stessi in quanto *lettori*. Si passerà poi a definire gli *atteggiamenti* come “convinzioni fornite di valore”, che comportano reazioni affettive e valutative, tali da condizionare in ultima analisi le scelte e i comportamenti individuali. Convinzioni e atteggiamenti sono anche alla base della *motivazione* a leggere, che sarà discussa alla luce di due aspetti importanti: il *senso di auto-efficacia* e il *valore attribuito* alla lettura. La motivazione a leggere deve essere sostenuta da opportune *strategie didattiche* volte a suscitare la prima del compito, sostenerla durante l’esecuzione, e rafforzarla al termine dell’attività. Dopo un breve accenno alle nuove sfide che l’era digitale pone alla lettura, si discuteranno le modalità per esplorare convinzioni, atteggiamenti e motivazioni e per utilizzare proficuamente i dati raccolti. L’Appendice fornirà infine alcuni esempi di strumenti per sondare queste dimensioni nascoste della competenza.

#### 1. Introduzione: la comprensione scritta come competenza

Al pari di ogni altra attività comunicativa, anche la comprensione scritta è da considerare una *competenza*, che come tale si sviluppa e si attualizza grazie all’interazione di una serie di *saperi dichiarativi e procedurali* (“saperi” o *conoscenze*: universali, specifiche di particolari ambiti, e comprese quelle relative ai tipi e generi testuali), di “saper fare” o *abilità* e *strategie* con cui affrontare il processo di comprensione, e di *saperi personali* (“saper essere” o “competenza esistenziale” secondo il Quadro Comune Europeo di Riferimento (2002): convinzioni, atteggiamenti, motivazioni, valori, stili di apprendimento, fattori della personalità, ecc.).

In questo contributo cercheremo di esplorare quest’ultima dimensione *personale* della competenza, che considera come cruciali i “saperi e abilità di una persona in una determinata situazione, cioè saperi inseriti all’interno di un sistema in cui assume significato anche il “chi” è portatore di questa conoscenza e il “dove e perché” questa conoscenza si esprime” (Mariani et al. 2004). In particolare, considereremo l’impatto delle convinzioni, degli atteggiamenti e delle motivazioni sull’effettivo processo di comprensione della lingua scritta e sulle scelte e i comportamenti attraverso i quali le persone mettono in moto la loro *capacità* e la loro *volontà* di porre e risolvere problemi attraverso l’interazione con testi scritti di varia natura.

Terremo da subito presente che sono in gioco costrutti *psicologici* (dunque di carattere individuale) che si formano, si evolvono e si manifestano in contesti *socioculturali*, in cui fondamentale è l'interazione tra le dinamiche personali e le caratteristiche delle situazioni specifiche, sempre culturalmente connotate, in cui si esprime la competenza.

L'attenzione che occorre prestare a queste dimensioni personali della competenza di lettura è giustificata da alcune considerazioni preliminari. In primo luogo esiste l'obiettivo, che ogni insegnante si pone, di promuovere la formazione di un'*abitudine alla lettura* come parte di un apprendimento permanente per tutto l'ambito della vita, per cui è importante sviluppare atteggiamenti positivi verso questa attività. In secondo luogo, la ricerca ha dimostrato a più riprese una correlazione tra gli atteggiamenti degli studenti e il loro livello di competenza (McKenna, Kear, & Ellsworth 1995, Petscher, 2010): nonostante, come vedremo, questa correlazione sia da considerare complessa e non lineare, è fuori dubbio che gli studenti che amano leggere leggono di più, e questo, a sua volta, li rende lettori più esperti. Infine, la ricerca ha anche evidenziato in continuazione un peggioramento degli atteggiamenti nel corso della "carriera" scolastica (Ley, Schaer, & Dismukes 1994; McKenna et al. 1995), anche se i lettori che mostrano criticità nella lettura "tradizionale" a volte non presentano le stesse difficoltà in ambienti digitali (O'Brien, Stewart, & Beach 2009).

## 2. Le convinzioni: rappresentazioni mentali del processo di lettura

Le convinzioni sulla lettura sono rappresentazioni mentali, dunque costrutti cognitivi, che una persona si costruisce nel tempo come risultato delle sue esperienze e interazioni con i contesti in cui è inserita. Si tratta di "teorie ingenui", "culture" dell'apprendimento (e dell'insegnamento), supposizioni, valori, "filosofie" dell'apprendimento, che Boscolo (1986) identifica come *credenze epistemologiche* di carattere essenzialmente cognitivo, che riguardano ciò che un individuo sa (o crede di sapere) riguardo a una determinata area di esperienza. Per fare qualche esempio di convinzioni sulla lettura, si considerino le affermazioni di questi studenti (citate in Mariani e Pozzo 2002):

"Per quanto riguarda la lettura, pensavo di dover tradurre ogni singola pagina, quindi con il passare del tempo questi libriccini semplificati iniziavano a stufarmi; poi, però, ho capito che per leggere un libro bisogna proseguire anche se non si capiscono alcune frasi, perché alla fine del capitolo, mettendo insieme le cose che si hanno veramente inteso, si riesce a ricostruire anche quelle incomprese." (*Marco, 16 anni*)

"Ho sempre studiato ... cercando di immaginare alcune possibili domande. Ho poi compreso che in molti compiti si faceva riferimento ad alcuni grafici presenti sul libro ed ho iniziato ad osservarli. Cerco poi di fare dei collegamenti fra i vari argomenti ..." (*Paolo, 16 anni*)

"Mi ha aiutato molto il trascrivere schemi e concetti principali su un quaderno a parte, per studiare e ripassare ... il riportare continuamente quanto studiato alla realtà quotidiana ... autoconvincermi del fatto che ero in grado di rispondere a tutte le domande" (*Giulio, 17 anni*)

Come si vede, la rete delle convinzioni di uno studente abbraccia le sue credenze sull'intera gamma dei concetti relativi all'apprendimento/insegnamento: ritroviamo così convinzioni sulla *natura* dell'oggetto di apprendimento ("che cos'è la lettura") e sui relativi *processi* di apprendimento ("come si impara a leggere"). Marco, ad esempio, fornisce una descrizione della maturazione della sua competenza nel tempo, da una concezione della comprensione come traduzione e decifrazione

di ogni parola ad una concezione più “costruttivista”, in cui diventa importante collegare in un insieme le informazioni in arrivo per ricostruire i significati, colmando anche eventuali lacune; Paolo ci parla delle sue strategie, che sono nel contempo le operazioni mentali con cui si attualizzano, si ottimizzano e si velocizzano i processi sottostanti: farsi domande sul testo, sfruttare le corrispondenze con paralleli testi non-lineari, collegare argomenti forniti anche da testi diversi; anche Giulio parla delle sue strategie: rielaborare i contenuti tramite schemi, rivedere questi schemi riattivando in modo personale i concetti principali, trovare collegamenti con la realtà quotidiana.

Ma le affermazioni degli studenti sono illuminanti anche perché citano convinzioni su *se stessi* in quanto discenti, dicendoci molto del loro personale approccio alla lettura. In generale questi studenti dimostrano un *ruolo attivo* come lettori nella messa in opera di strategie che sfruttano l'interazione continua tra lettore e testo. Ma a questa flessibilità e creatività cognitiva si accompagnano disposizioni di carattere più generale, che toccano la sfera emotiva: Marco, ad esempio, accenna alla necessità di andare avanti anche non comprendendo tutto, tollerando quindi l'ambiguità del “non capire” e la relativa ansia; Giulio manifesta direttamente la sua strategia affettiva di stimolare il proprio senso di autoefficacia, “autoconvincendosi” delle proprie abilità come lettore.

### 3. Gli atteggiamenti: convinzioni fornite di valore

Con queste ultime considerazioni abbiamo introdotto il “ponte” tra convinzioni e atteggiamenti che è fornito dall'attivazione delle *emozioni* connesse all'attività di lettura. Le convinzioni sono sempre accompagnate da *reazioni affettive*, e sono proprio queste reazioni, in ultima analisi, a “dare valore” alle convinzioni, a trasformare cioè una fredda rappresentazione mentale in una “calda” disposizione personale. Gli atteggiamenti portano la persona a percepire piacere o dispiacere nel leggere, a provare accordo o disaccordo con quanto propone un compito, a dare giudizi e valutazioni che implicano, di conseguenza, approvazione o disapprovazione, accettazione o rifiuto. Sono dunque queste “convinzioni fornite di valore” a condizionare le intenzioni, le decisioni, le scelte e i comportamenti della persona, costituendo nel contempo, come vedremo, un fattore importante anche dal punto di vista motivazionale. Wenden (1991) ha espresso molto bene il ruolo giocato dagli atteggiamenti nell'apprendimento linguistico:

“Nella letteratura sulla modifica degli atteggiamenti, gli atteggiamenti sono stati definiti come “motivazioni apprese”, “convinzioni fornite di valore”, “valutazioni”, “ciò che si ritiene sia accettabile” o “risposte orientate verso l'approccio o l'evitamento”. Implicate in queste varie definizioni sono tre caratteristiche degli atteggiamenti:

- gli atteggiamenti hanno sempre un oggetto;
- sono valutativi;
- predispongono a determinate azioni.

In altre parole, gli atteggiamenti hanno una componente cognitiva (convinzioni, percezioni, informazioni sull'oggetto dell'atteggiamento) ... una componente valutativa (l'oggetto dell'atteggiamento può evocare piacere o dispiacere) ... e una componente comportamentale (predispongono le persone ad agire in determinati modi).”

Nell'affrontare la comprensione della lingua scritta, lo studente esplicita dunque delle predisposizioni acquisite a rispondere in una maniera favorevole o sfavorevole ai diversi aspetti del processo coinvolto. E' importante a questo proposito ricordare che gli atteggiamenti hanno diverse sfaccettature: è così possibile distinguere, ad esempio, tra atteggiamenti rispetto alla lettura in generale rispetto a quelli più specifici che possono riguardare un genere (per esempio la fantascienza), o addirittura un particolare autore di libri di fantascienza (Rajeci 1990, McKenna

2001). Inoltre, ci si può aspettare che gli atteggiamenti varino rispetto agli *scopi* dell'attività di lettura e agli *ambienti di apprendimento* in cui si svolgono queste attività: gli studenti percepiscono spesso la lettura a scuola come un'attività caratterizzata da costrizioni (ad esempio, leggere tutti lo stesso libro scelto dall'insegnante, magari al fine di ottenere una valutazione), in contrasto con la lettura fuori dalla scuola, che offre possibilità di scelta personale oltre che di confronto con le comunità di appartenenza (mediate oggi dalle reti mediatiche). Infine, conta oggi molto anche il *mezzo* utilizzato (cartaceo o digitale): una recente indagine dell'OCSE afferma che “gli studenti che dichiaravano di svolgere spesso ricerche di informazioni *online* tendevano anche a leggere una varietà di materiali cartacei, e dichiaravano più spesso di trarre soddisfazione dalla lettura” (OECD 2011). Certamente queste affermazioni sono da integrare con ulteriori precisazioni, che riguardano ad esempio la lettura di testi non-lineari *online* e l'interazione lettura-scrittura tra pari che contraddistingue molte attività sui *social networks* (Kamil & Chou 2009; Pitcher et al. 2007). Quest'ultimo aspetto meriterà un approfondimento in un paragrafo successivo.

In definitiva, queste ultime considerazioni ci riportano a quanto affermato all'inizio, e cioè che convinzioni, atteggiamenti e motivazioni non si possono realmente comprendere se non rapportandole agli ambienti di apprendimento, agli scopi assegnati in questi ambienti alla lettura, e ai mezzi e strumenti che sono oggi a disposizione per usufruire di testi di varia natura.

#### 4. Le motivazioni: la volontà e la capacità di leggere

“A person who won't read has no advantage over one who can't read” – “Una persona che non vuole leggere non ha alcun vantaggio rispetto ad una che non sa leggere”, scriveva Mark Twain, mettendo così l'accento sull'importanza della motivazione nel processo di lettura. In realtà la motivazione poggia essa stessa su convinzioni e atteggiamenti (dunque su componenti cognitive strettamente integrate a componenti affettive) riguardo a due aspetti importanti: il *senso di autoefficacia* e il *valore attribuito* alla lettura.

Il *senso di autoefficacia* influenza la motivazione proprio perché consiste nei giudizi interni che una persona si dà riguardo alla sua capacità di compiere le azioni richieste per raggiungere con fiducia un certo livello di profitto (Bandura 1986, Guthrie et al. 1999): questa percezione è anche legata alla convinzione di poter esercitare un controllo sugli eventi che hanno un impatto sulla propria vita, cioè alle *attribuzioni causali* riguardo al successo o al fallimento. Questo costrutto psicologico, che è influenzato dall'ambiente in cui si vive e si apprende e, di conseguenza, dalle esperienze passate e presenti, condiziona le componenti solitamente connesse al concetto di motivazione (la scelta degli scopi e dei compiti, lo sforzo richiesto e profuso, la persistenza di fronte alle difficoltà durante lo svolgimento del compito, le aspettative di successo) e dunque promuove o ostacola l'impegno nella lettura. Si è visto come gli studenti con alto senso di autoefficacia sono anche quelli che lavorano più a lungo e con più intensità, e, elemento di particolare importanza, sono anche quelli che usano *strategie metacognitive* per porsi e risolvere situazioni di lettura che pongono loro delle sfide: in altre parole, il senso di autoefficacia è collegato all'impegno cognitivo e alle relative prestazioni, che, se coronate da successo, agiscono a loro volta da potente stimolo ad ulteriori compiti di lettura (Cole 2002, Schunk 2003). Si è persino giunti a constatare che le convinzioni degli studenti riguardo alla loro competenza come lettori costituiscono, nelle indagini sulle competenze, un indicatore *altrettanto importante* delle misure dell'*effettiva* competenza (Pajares 2003).

Il *valore attribuito ai compiti* di lettura costituisce l'altro importante aspetto della motivazione a leggere e interagisce in modo significativo con le aspettative di successo stimolate dal senso di autoefficacia. Un compito di cui non si percepisce il valore e/o l'utilità, se accompagnato da un'alta aspettativa di successo, può portare a comportamenti di *evasione*, che non portano a strategie di esecuzione produttive né ad un aumento della percezione di competenza. Lo stesso compito, se

accompagnato invece da basse aspettative di successo, può portare a reazioni di *rifiuto*, *passività* o persino *aggressività*. D'altro canto, un compito di cui si percepisce il valore e/o l'utilità, ma che si accompagna a basse aspettative di successo, può rischiare di mettere in luce la propria inadeguatezza, e quindi sviluppare il bisogno di proteggere la propria autostima facendo finta di lavorare, cioè mettendo in opera strategie di *evitamento* o *simulazione*. La sfida didattica consiste quindi nel proporre compiti di lettura rispetto ai quali gli studenti percepiscano non solo il valore ma anche una ragionevole aspettativa di successo basata su uno *sforzo* adeguato insieme a opportune *strategie* di esecuzione.

*Suscitare* la motivazione *iniziale* in un compito di lettura è solo il primo passo nel gestire questo costruito complesso: come è stato teorizzato da Dörnyei (2003), in realtà la motivazione va assistita *prima, durante e dopo* l'esecuzione di un compito.

Nel *suscitare* la motivazione *iniziale* svolgono un ruolo decisivo la curiosità, l'interesse e la possibilità di scelta. La *curiosità* è un tratto psicologico che spinge ad esplorare, a voler conoscere di più su un certo argomento, a soddisfare un desiderio innato di conoscere e capire il mondo: è questa spinta che favorisce la soddisfazione di eseguire un compito e che sostiene il necessario impegno, condizionando così l'atteggiamento degli studenti nei riguardi della lettura e dando il necessario risalto all'*utilità* e alla *rilevanza* del compito (Guthrie & Wigfield 2000, Yopp & Yopp 2000). Anche il concetto di *interesse* (collegato ai bisogni e alle precedenti esperienze e conoscenze degli studenti) è risultato essere persino più importante della leggibilità dei testi, nel senso che se gli studenti sono molto interessati a ciò che leggono spesso riescono a superare il loro effettivo livello di abilità (Worthy 1996). Infine, la possibilità di *scelta* (di testi, di compiti, di modi di svolgere lo stesso compito, di strumenti, di modalità di interazione e condivisione) incoraggia gli studenti a porsi degli scopi per la lettura e ad assumersi delle responsabilità, fornendo loro più possibilità di controllo, ma anche di approfondire l'impegno necessario traendone nel contempo soddisfazione (Hidi & Harackiewicz 2000).

*Durante* l'esecuzione del compito è altrettanto necessario *sostenere* la motivazione stimolando la lettura nel suo aspetto di *indagine sul testo*, con domande da esplorare, problemi da risolvere, ipotesi da formulare e verificare. E' durante questa fase che senso di autoefficacia e valore attribuito al compito devono essere attentamente monitorati realizzando il delicato equilibrio tra *sfida* (la situazione problematica da affrontare) e *sostegno* (l'aiuto temporaneo e graduato fornito dall'insegnante, dai compagni, dai materiali didattici). L'individuazione del livello adeguato sulla scala facilità-difficoltà del compito è cruciale, anche perché è sulla costante ricerca di questo equilibrio che si gioca il corrispondente bilanciamento tra facilitazione (da ridurre gradualmente) e autonomia (da realizzare progressivamente). Il filo conduttore di questo delicato equilibrio è la possibilità per lo studente di potersi *autoregolare* attraverso la messa in pratica di opportune *strategie metacognitive*.

Al *termine* del compito la motivazione necessita parimenti di essere *rafforzata* attraverso procedure di *feedback* e di *(auto)valutazione*. Se sono stati esplicitati e condivisi criteri di valutazione trasparenti, il momento della valutazione (da intendersi come valutazione *formativa*, cioè *per* l'apprendimento e non solo *dell'*apprendimento) fornisce l'opportunità di riflettere tanto sul *prodotto* della comprensione quanto sul *processo* e sulle *strategie* che quel prodotto hanno reso possibile. Il *feedback* che lo studente ottiene da se stesso, dai compagni e dall'insegnante rilancia nuove sfide per i successivi compiti.

## 5. Le nuove sfide della lettura digitale

Convinzioni, atteggiamenti e motivazioni nei confronti della comprensione scritta devono essere rivisitati alla luce dei nuovi generi testuali e dei nuovi ambienti di apprendimento con cui hanno a che fare gli studenti all'interno, ma soprattutto all'esterno, della scuola (Mariani 2015)

Nonostante manchino ancora strumenti validi per valutare le componenti cognitive, ma soprattutto affettive, di queste nuove esperienze di apprendimento, la ricerca ha già dimostrato che, nonostante gli studenti *credano* di poter efficacemente gestire la lettura *online*, molti di loro non dimostrano il possesso delle necessarie abilità, limitandosi ad utilizzare delle strategie di lettura “tradizionali”, che sono necessarie ma spesso insufficienti nei contesti digitali (Coiro & Dobler 2007, Eagleton & Dobler 2007). Ancora di più che nella lettura “cartacea”, si è visto che, anche se la motivazione è alla base dell'iniziale impegno nel compito, sono in realtà le *convinzioni* rispetto alle *strategie* da usare, e il loro effettivo utilizzo, a condizionare il risultato positivo. Poiché Internet è un ambiente di informazioni dalla struttura molto più complessa degli ambienti tradizionali, e potenzialmente illimitato nella sua natura, la comprensione dei testi digitali dipende ancora più strettamente dalle scelte e dai comportamenti dei lettori, i quali “fisicamente” costruiscono i testi che leggono tramite i collegamenti (*links*) che seguono (Leu, Coiro et al. 2008).

Questi contesti richiedono dunque nuove convinzioni e atteggiamenti, che vanno ben al di là della semplice consegna di “trovare una risposta nel testo”: flessibilità nel costruire gradualmente conoscenza, pensiero riflessivo per tenere in mente i propri scopi, persistenza nella ricerca di informazioni, pensiero critico per verificare e valutare le fonti di informazione. Nello stesso tempo, le convinzioni e gli atteggiamenti devono essere rivisitati non solo con riferimento all'opposizione lettura cartacea/lettura digitale, ma anche rispetto agli scopi ed ambiti di lettura, che mettono spesso in relazione scopi “accademici” e scopi “ricreativi” in una misura molto più consistente che in passato.

La ricerca sulla comprensione di testi “multipli” e “simultanei”, come quelli che caratterizzano spesso la lettura *online*, ha documentato che alcune convinzioni condizionano le abilità degli studenti di sintetizzare ed integrare informazioni da testi espositivi che esprimono punti di vista diversi e persino contraddittori su un certo argomento: in particolare, la convinzione che la conoscenza sia provvisoria ed evolutiva piuttosto che certa e univoca sin dall'inizio, complessa piuttosto che semplice, derivante da autori esperti piuttosto che dal lettore, e giustificata da regole di indagine e controlli incrociati delle fonti di informazione piuttosto che dalle proprie opinioni ed esperienze (Bråten, Strømsø & Ferguson 2016). Nella stessa ottica, evitare di considerare ogni testo come “un'isola a se stante” e correlarlo invece con molti altri per ricostruire un significato coerente può essere descritto come “un'impresa cognitiva di grande spessore” (Wineburg 1998).

## 6. Esplorare convinzioni, atteggiamenti e motivazioni: osservare, verbalizzare, socializzare

Convinzioni, atteggiamenti e motivazioni possono a ragione essere considerati la “dimensione nascosta della competenza”, poiché raramente se ne riconoscono l'importanza e la rilevanza per i processi di apprendimento, e ancora più raramente vengono esplicitati e fatti oggetto di discussione. Eppure, come si è visto, essi costituiscono una variabile cruciale nel determinare le scelte e i comportamenti degli studenti. Non solo, ma occorre ricordare che, poiché l'apprendimento avviene in un contesto relazionale, anche le convinzioni, gli atteggiamenti e le motivazioni degli insegnanti costituiscono una variabile altrettanto decisiva, specialmente per le correlazioni, in positivo o in negativo, che si instaurano con i corrispondenti valori degli studenti. E' infatti ormai ampiamente riconosciuto che le decisioni che gli insegnanti prendono quando insegnano la comprensione scritta

è influenzata dalle loro convinzioni e atteggiamenti: “nonostante i generi e la quantità di conoscenze di cui gli insegnanti dispongono, sono molto probabilmente le loro convinzioni a determinare le loro azioni in classe” (Hall 2005).

Diventa dunque fondamentale esplorare queste dimensioni nascoste, innanzitutto per verbalizzarle e socializzarle, e poi per procedere ad eventuali aggiustamenti nelle prassi didattiche che siano suggeriti dai risultati dell’esplorazione.

Gli strumenti che è possibile utilizzare a questo scopo ricadono essenzialmente in due categorie: l’*osservazione dei comportamenti* degli studenti e la *verbalizzazione*, da parte loro, delle proprie convinzioni. Alla prima categoria possono essere riferiti strumenti come le schede di osservazione che l’insegnante può usare mentre viene eseguito un compito: ad esempio, “il ricorso frequente ad un dizionario, le richieste di aiuto esterno, le interruzioni continue per soffermarsi su singole parole od espressioni, potrebbero ... essere la spia ... di una concezione del processo di lettura come molto dipendente dalla decodificazione precisa e puntuale del testo, e magari anche di corrispondenti tratti di personalità come una scarsa tolleranza dell’ambiguità e una limitata propensione a correre rischi” (Mariani 2010).

Poiché partendo dai comportamenti effettivamente esibiti è solo possibile fare inferenze sulle possibili convinzioni e atteggiamenti sottostanti, l’osservazione deve essere integrata dalle verbalizzazioni degli studenti. Queste possono assumere varie forme: per fare emergere convinzioni e atteggiamenti *di tipo generale* sulla lettura è possibile utilizzare questionari a risposta aperta o chiusa, scale di valutazione, interviste orali (individuali o di gruppo), discussioni o *focus groups*. Se si desiderano invece sondare le convinzioni *nel vivo dell’esecuzione di un compito* di lettura, si possono prevedere domande o stimoli alla riflessione prima, durante o dopo il compito, come nel caso delle relazioni verbali (*self-reports*), orali o scritte, come il “pensare ad alta voce” durante un compito, o le interviste subito dopo la conclusione del compito.

Ma a seconda dell’età e delle esperienze pregresse degli studenti è possibile utilizzare molti altri tipi di strumenti di verbalizzazione o “visualizzazione”, come l’uso di metafore e di immagini, le narrazioni, i diari, i “giornali di bordo”, i portfolii (Cantoia 2007) – strumenti di tipo “etnografico” che, partendo dall’esperienza concreta degli studenti, hanno il pregio di utilizzare un’ottica che parte dalle loro stesse percezioni e riduce in tal modo i pericoli di risposte predeterminate e di interferenze da parte dell’insegnante-ricercatore.

L’*Appendice* riporta alcuni esempi degli strumenti citati.

## 7. Interpretazione ed uso delle informazioni raccolte

Nell’interpretare le informazioni raccolte sulle convinzioni e gli atteggiamenti degli studenti è opportuno usare alcune cautele.

In primo luogo, questi costrutti psicologici sono continuamente in evoluzione, a causa della maturazione progressiva delle persone e delle esperienze di apprendimento, formale e informale, dentro e fuori della scuola, a cui esse sono continuamente esposte. I dati raccolti sono sempre da considerare provvisori e sarebbe opportuno seguirne l’evoluzione nel tempo.

In secondo luogo, come è già stato osservato, convinzioni e atteggiamenti vengono spesso *inferiti* da ciò che le persone fanno o dicono, ed è quindi necessario verificare le ipotesi basate sugli indizi raccolti ricorrendo a più fonti di osservazione e verbalizzazione, integrando e confrontando ad

esempio quanto affermato in un questionario o in un'intervista con gli effettivi comportamenti durante l'esecuzione di un compito.

Infine, convinzioni e atteggiamenti *condizionano ma non determinano* in termini assoluti i comportamenti: è pertanto rischioso istituire un legame unidirezionale tra i primi e i secondi, nel senso che le convinzioni dichiarate da una persona non si riflettono necessariamente, e in modo automatico, nelle sue scelte e decisioni. Queste ultime sono soggette ad ulteriori condizionamenti, come, ad esempio, le richieste dell'insegnante, le indicazioni dei libri di testo, i comportamenti esibiti dai compagni, i criteri, impliciti o espliciti, utilizzati per la valutazione, i vincoli imposti dal compito da eseguire. Uno studente potrebbe così dichiarare di essere convinto dell'utilità di ricercare in prima istanza i significati generali di un testo, ma poi procedere nel concreto ad una lettura intensiva, parola per parola, a ciò indotto dalla particolare formulazione del compito o dalle prassi seguite in classe dall'insegnante. In definitiva, il legame tra convinzioni, atteggiamenti e motivazioni, da un lato, e comportamenti effettivi, dall'altro, è bidirezionale: le convinzioni condizionano le scelte e le decisioni, ma le esperienze concrete possono a loro volta modificare nel tempo le convinzioni stesse.

Poiché, come è stato più volte sottolineato, convinzioni, atteggiamenti e motivazioni si costruiscono nel tempo soprattutto in base alle esperienze vissute, non è realisticamente pensabile di modificare questi fattori tramite meccanismi puramente verbali di "persuasione", anche se una conoscenza di ciò che significa "saper leggere" e dei processi che ne stanno alla base, fatta oggetto di riflessione e discussione in classe, contribuisce a creare quel bagaglio di conoscenze dichiarative (o "saperi" riguardo alla lettura) che costituiscono comunque un elemento decisivo della relativa competenza. I cambiamenti o gli sviluppi nelle convinzioni, tuttavia, hanno più probabilità di verificarsi se stimolati da opportune *esperienze*, che possono essere sia "vicarie" (cioè basate sull'osservazione di come l'insegnante e i compagni affrontano i compiti di lettura), sia "dirette", cioè vissute personalmente.

Così, ad esempio, se dagli studenti dovesse emergere una concezione piuttosto passiva del lettore (del tipo "basta leggere, la mente assorbe quello che dice il testo"), potrebbe essere opportuno strutturare compiti di apprendimento che stimolino invece gli studenti ad interagire attivamente con il testo: facendo emergere le conoscenze ed esperienze pregresse, collegandole con le tematiche illustrate nel testo, formulando domande a cui si può presumere che il testo dia risposte, costruendo ipotesi da verificare man mano durante la lettura, chiedendosi via via quanto si è capito e non capito e quanto ancora resta da capire, valutando infine quanto è stato compreso e quali strategie sono risultate più o meno efficaci e opportune nel contesto affrontato. Allo stesso modo, se la convinzione prevalente in classe rivelasse una rigidità nelle strategie di lettura, con l'adozione esclusiva di un tipo di lettura intensiva e dettagliata a prescindere dai tipi e generi testuali e dagli scopi del lettore, potrebbe rivelarsi utile la presentazione di diversi tipi di testo, da utilizzare in modo selettivo a seconda di scopi di lettura esplicitati, che possano far scoprire la necessità di essere flessibili nella scelta delle strategie più adatte. E ancora, se risultassero motivazioni molto deboli nei confronti della lettura in generale, si potrebbe pensare ad un piano di letture estensive, in cui sia data la possibilità di scelta dei testi e dei modi in cui render conto anche agli altri dei risultati delle letture effettuate: ad esempio, partecipando ad un *blog* di classe, o scrivendo brevi recensioni per i compagni, od organizzando giochi di ruolo come una tavola rotonda su un argomento controverso.

## 8. Conclusione

Esplorare e scoprire le dimensioni nascoste della competenza di lettura può aprire spazi di condivisione, di confronto e di mediazione tra studenti e insegnanti. Le informazioni raccolte tramite una varietà di modalità e strumenti possono così essere utilizzate

- da una parte, per stimolare l'*autonomia degli studenti*, sollecitando la loro *consapevolezza* dei fattori che possono incidere, in modo positivo o negativo, sulle loro scelte e decisioni, e incoraggiandoli dunque a rispondere in modo più flessibile alla varietà dei compiti e dei contesti con cui si devono confrontare, nella scuola e nella vita personale e professionale;
- dall'altra parte, per stimolare l'*autonomia degli insegnanti*, rendendoli più *consapevoli* delle variabili "nascoste" implicate nella scelta e gestione dei compiti di lettura, e, in particolare, degli eventuali scarti tra le proprie convinzioni e atteggiamenti e quelli degli studenti, scarti che potrebbero suggerire una maggiore flessibilità e varietà nelle scelte didattiche.

Convinzioni, atteggiamenti e motivazioni di studenti (e insegnanti) possono giocare un ruolo positivo nello sviluppo della competenza di lettura se inserite, come abbiamo illustrato, in percorsi didattici *a forte impatto metacognitivo*, che privilegino quindi la presa di coscienza di queste variabili come primo passo per sviluppare *processi di autoregolazione* che possano, come ricorda il Quadro Europeo delle Qualifiche (Commissione Europea 2008), ridefinire la competenza in termini di *autonomia* e *responsabilità*, e contribuire quindi fattivamente alla cruciale competenza trasversale dell'*imparare a imparare*.

## Riferimenti bibliografici

- Bandura A., (1986), *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Boscolo P., 1986, *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, UTET, Torino.
- Bråten I., Strømsø H.I., Ferguson L.E., 2016, "The Role of Epistemic Beliefs in the Comprehension of Single and Multiple Texts", in Afflerbach P. (Ed.), *Handbook of Individual Differences in Reading: Reader, Text, and Context*, Routledge, New York, NY, pp.67-79.
- Cantoia M., 2007, *Imparare: In Che Senso? Esplorare le Concezioni dell'Apprendimento*, Carocci, Roma.
- Coiro J., Dobler E., 2007, "Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet", *Reading Research Quarterly*, 42, pp. 214–57.
- Cole J. E., 2002, "What motivates students to read? Four literacy personalities", *The Reading Teacher*, 56, 4, pp. 326-336.
- Commissione Europea, 2008, *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia/Oxford University Press, Firenze.
- Dörnyei Z., 2003, "Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications", in Dörnyei, Z. (Ed.), *Attitudes, orientations and motivations in language learning*, Blackwell, Oxford, pp. 3-32.
- Eagleton M. B., Dobler E., 2007, *Reading the web: Strategies for Internet inquiry*, Guilford Press, New York, NY.
- Guthrie J. T., Wigfield A., 2000, "Engagement and motivation in reading", in Kamil M.L., Mosenthal P.B., Pearson P.D., Barr R.(Eds.), *Handbook of reading research*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, pp. 403-422.

- Guthrie J. T., Wigfield A., Metsala J. L., Cox K. E., 1999, "Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount", *Scientific Studies of Reading*, 3, 3, pp. 231-256.
- Hall L. A., 2005, *Teachers and content area reading: Attitudes, beliefs and change*, Michigan State University, East Lansing, MI.
- Hidi S., Harackiewicz J. M., 2000, "Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century", *Review of Educational Research*, 70, 2, pp. 151-179.
- Kamil M.L., Chou H.K., 2009, Comprehension and computer technology: Past results, current knowledge, and future promises", in Israel S.E., Duffy G.G. (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension*, Routledge, New York, NY, pp. 289-304.
- Leu D. J., Coiro J., Castek J., Hartman D., Henry L. A., Reinking D, 2008, "Research on instruction and assessment in the new literacies of online reading comprehension", in Block C. C., Parris S.(Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices*, Guilford Press, New York, NY.
- Ley T.C., Schaer B.B., Dismukes B.W., 1994, "Longitudinal study of the reading attitudes and behaviors of middle students", *Reading Psychology Quarterly*, 15, 1, pp. 11-38.
- Mariani L., 2010, "Attitudini e atteggiamenti nell'apprendimento linguistico", *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 253-270.
- Mariani L., 2015, "Verso nuovi ambienti di apprendimento: La sfida della complessità", *Lingua e Nuova Didattica*, XLIV, 3, pp. 39-51.
- Mariani L., Madella S., D'Emidio Bianchi R., Istituto Comprensivo "Borsi" di Milano, 2004, *Il portfolio a scuola*, Zanichelli, Bologna.
- Mariani L., Pozzo G., 2002, *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico: Imparare a imparare, insegnare a imparare*, La Nuova Italia/RCS Scuola, Firenze-Milano.
- McKenna M.C., 2001, "Development of reading attitudes", in Verhoeven L., Snow C. (Eds.), *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups*, Erlbaum, Mahwah, NJ, pp. 135-158.
- McKenna M.C., Kear D.J., Ellsworth R.A., 1995, "Children's attitudes toward reading: A national survey", *Reading Research Quarterly*, 30, 4, pp. 934-956.
- Mogge S., et al., 2007, "Assessing adolescents' motivation to read", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50, 5, pp. 378-396.
- O'Brien D., Stewart R., Beach R., 2009, "Proficient reading in school: Traditional paradigms and new textual landscapes", in Christenbury L., Bommer R., Smagorinsky P. (Eds.), *Handbook of adolescent literacy research*, Guilford, New York, pp. 80-97.
- Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011, *PISA 2009 results: Students on line: Digital technologies and performance*, Vol. 6, OECD Publishing, Paris.
- Pajares F., 2003, "Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature", *Reading and Writing Quarterly*, 19, 1, pp. 139-158.
- Petscher Y., 2010, "A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading", *Journal of Research in Reading*, 33, 4, pp. 335-355.
- Pitcher S.M., Albright L.K., DeLaney C.J., Walker N.T., Seunarine Singh Rajekki, D.W., 1990, *Attitudes* (2nd ed.), Sinauer, Sunderland, MA.
- Schunk D. H., 2003, "Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation", *Reading and Writing Quarterly*, 19, pp. 159-172.
- Wenden A., 1991, *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Prentice-Hall, Hemel Hempstead.
- Wineburg S., 1998, "Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts", *Cognitive Science*, 22, pp. 319-346.
- Worthy J., 1996, "A matter of interest: Literature that hooks reluctant readers and keeps them reading", *The Reading Teacher*, 50, 3, pp. 204-212.
- Yopp R. H., Yopp H. K., 2000, "Sharing informational text with young children", *The Reading Teacher*, 53, 5, pp. 410-423.

## Appendice

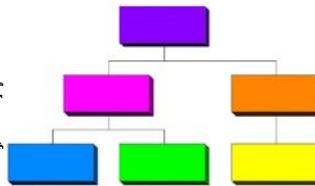
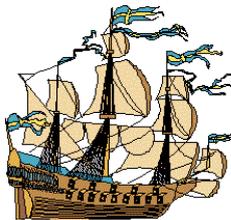
Esempi di strumenti per esplorare convinzioni e atteggiamenti nei confronti della lettura

### A. Completa la definizione e/o la metafora:

Per me saper leggere significa .....

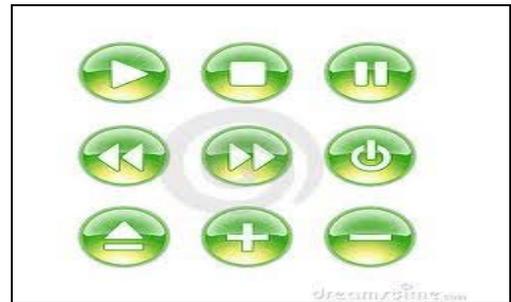
Per me saper leggere è come .....

### B. Scegli una o più di queste figure e commentale in modo da esprimere che cosa significa per te “leggere”:



### C. Leggere è come ascoltare musica ...

Se leggere fosse come usare un iPod (o un altro lettore di musica digitale), come potresti confrontare le funzioni dei tasti con quello che succede *prima*, *durante* e *dopo* la lettura?<sup>1</sup>



### D. Leggere è come fare una gita in montagna ...

Immagina che leggere sia come fare una gita in montagna. In questo racconto sono nascoste molte analogie con quello che succede *prima*, *durante* e *dopo* la lettura. Quante riesci a trovarne?

*Ad esempio*: studiare l'itinerario della gita è un po' come *pianificare* come si dovrà affrontare un testo.

Ieri ho fatto una bella gita in montagna con Paolo e Giorgio.

La sera prima ci siamo visti a casa mia per studiare assieme l'itinerario. Paolo aveva una cartina dettagliata. Abbiamo scelto insieme la nostra destinazione (non è stato facile, perché Paolo è il più allenato e pretendeva di camminare per più di otto ore mentre per Giorgio e per me era la prima gita dall'anno scorso ...).

Abbiamo scelto l'itinerario calcolando, tra l'altro, il dislivello che dovevamo affrontare e scegliendo i sentieri segnati sulla cartina. (Io ho insistito per prendere i meno ripidi!) Poi abbiamo previsto più o meno i tempi (dovevamo comunque tornare per le sette di sera) e abbiamo stabilito dove ci saremmo fermati a mangiare. Infine abbiamo controllato di avere tutto: gli occhiali da sole, il telefonino, la giacca a vento, la borraccia (Giorgio me ne ha prestato una), e così via.

Il giorno dopo (cioè ieri) siamo partiti alle 8 e alle 10 eravamo già a buon punto. I guai sono cominciati dopo, perché il sentiero che avevamo scelto era ostruito da una frana e abbiamo dovuto cambiare parte del nostro itinerario. Così abbiamo perso tempo e abbiamo dovuto accorciare la pausa per mangiare. Nel pomeriggio, altro problema: giunti a un bivio, non c'era il segnavia e abbiamo preso il sentiero sbagliato. Per fortuna dopo un quarto d'ora abbiamo visto una baita diroccata e ci siamo accorti che non era la direzione giusta, e così siamo tornati indietro (mai fidarsi ciecamente delle cartine!).

Il resto è andato tutto bene. Mentre tornavamo soddisfatti, parlando abbiamo capito che, in fondo, avremmo potuto anche allungare il percorso fino all'ultimo rifugio - sarà per la prossima volta! Però, secondo me, i sentieri che passano nei canali di ghiaia sono da evitare. E poi ... mi devo portare almeno quattro o cinque panini anziché solo due!

E. Leggi queste affermazioni e decidi in che misura sei d'accordo o meno con ognuna di esse. Segna con  $\surd$  la colonna appropriata: 4 – pienamente d'accordo; 3 - abbastanza d'accordo; 2 – piuttosto in disaccordo; 1 – completamente in disaccordo.  
(Esempio parziale di questionario)

	4	3	2	1	Note
	-----	-----	-----	-----	
1. Per capire un testo occorre capire tutte le parole di cui è fatto.					
2. A seconda delle situazioni e delle necessità si può leggere un testo in modi diversi.					
3. Per non perdere la concentrazione occorre leggere un testo tutto in una volta, dall'inizio alla fine.					
4. In fondo per capire non bisogna fare niente di particolare: la mente assorbe quello che vede.					
5. Per capire il significato di parole sconosciute è meglio consultare subito un dizionario.					
6. Si è avvantaggiati se si conosce già qualcosa dell'argomento di un testo.					

E. Disegna il logo o il motto di un "buon lettore":



F. Scrivi una ricetta semplice ma efficace per una “buona lettura”:



### *Letture in bellavista*

Ingredienti essenziali:

Procedura in pochi passi: 1.  
2.  
3.  
...

---

<sup>1</sup> Ispirato da Cantoia 2007.