

## **La mediazione del cambiamento nel processo comunicativo e relazionale. La pedagogia di Feuerstein e il modello del colloquio motivazionale di Miller e Rollnick**

*Cristina Vedovelli<sup>1</sup>*

### **Abstract**

I processi formativi costituiscono una dimensione sistemica in cui l'educatore/educatrice è parte del sistema stesso: si mette in gioco, condivide, costruisce, convive e partecipa insieme alle persone in formazione all'interno di un flusso comunicativo in cui la dimensione relazionale è la chiave per processi di crescita e cambiamento. In questa proposta ci concentriamo su due modelli teorici e metodologici che mirano ad accompagnare i processi educativi di cambiamento cognitivo e comportamentale: l'Esperienza di Apprendimento Mediato di Feuerstein (1980) e il colloquio motivazionale di Miller e Rollnick (1991, 2002). Sono entrambi supportati da un quadro teorico-metodologico forte e coeso che consente facilmente agli educatori di proporre i principi nella scuola, in famiglia e nei servizi territoriali al fine di migliorare notevolmente le pratiche educative, con particolare riferimento allo stile relazionale e comunicativo. Sono strutturati intorno a criteri metodologici chiari e semplici che ne favoriscono l'applicazione immediata nella relazione formativa finalizzata al cambiamento.

**Parole chiave:** mediazione del cambiamento, relazione educativa, metodo Feuerstein, colloquio motivazionale, cambiamento cognitivo e comportamentale.

### **Abstract**

The training processes constitute a systemic dimension in which the educator is part of the system itself: he/she puts himself at stake, shares, builds, coexists, and participates together with people in training within a communicative flow, in which the relational dimension is the key for growth and change processes. In this proposal, we focus on two theoretical and methodological models that aim to accompany the educational processes of cognitive and behavioural change: namely, the Mediated Learning Experience, conceived by Feuerstein (1980), and Miller and Rollnick's motivational interview (1991, 2002). A strong and cohesive theoretical-methodological framework that easily allows

---

<sup>1</sup> Dottoressa di Ricerca in Scienze dei Sistemi Culturali, indirizzo Filosofia, Pedagogia, Psicologia, Cultrice della materia in Pedagogia Generale e Sociale e Pedagogia sperimentale e Assegnista di Ricerca, presso l'Università degli Studi di Cagliari.

educators to propose their principles in schools, families and environment in order to considerably improve educational practices, with particular reference to the relational and communicative style, supports them both. They are structured around clear and simple methodological criteria, which allow educators immediate application in the training relationship aimed at changing.

**Keywords:** mediation of change, educational relationship, Feuerstein method, motivational interviewing, cognitive and behavioural change.

### *Introduzione*

Le profonde trasformazioni che investono l'attuale società a tutti i livelli impongono in ambito formativo richieste complesse e sfidanti. La comunità educante è chiamata a investire sulle proprie competenze se vuole «offrire ai bambini e ai ragazzi la capacità di cavarsela in ogni situazione, la sicurezza di saper trovare le risorse per superare le condizioni più ostili e difficili, la creatività per inventarsi soluzioni anche quando un problema sembra insolubile» (Laniado, 2003, p. 7), la forza e la determinazione per cambiare e persistere nel cambiamento.

La figura dell'educatore riveste un ruolo centrale per accompagnare la crescita di bambini, adolescenti e giovani adulti nel contesto scolastico, familiare e territoriale: li guida nella complessità sovra-stimolante e confusiva del reale, fornisce loro gli strumenti per comprendere, scegliere, aprirsi al nuovo senza timore ma con fiducia, curiosità e flessibilità, sostiene il loro senso di autostima ed autoefficacia di fronte alle sfide più impegnative. I processi formativi costituiscono una dimensione sistemica in cui l'educatore è parte del sistema stesso: si mette in gioco, condivide, costruisce, coesiste e partecipa insieme ai soggetti in formazione all'interno di un flusso comunicativo in cui la dimensione relazionale è la chiave per la crescita e i processi di cambiamento. Richiede di abbattere ogni pregiudizio sull'altro, ogni limite presupposto o diagnosticato e di aprirsi alle infinite possibilità dell'essere umano. Richiede di attendere con pazienza una risposta.

La dimensione relazionale e comunicativa è una musica di sottofondo che accompagna l'educatore con il suo interlocutore. È una danza che guida il processo di piena espressione del potenziale del soggetto in crescita, ed è di questa danza che gli educatori devono imparare i passi. L'acquisizione di competenze in ambito relazionale e comunicativo è un obiettivo imprescindibile nel percorso formativo degli educatori, qualunque sia il contesto prevalente in cui esprimono la propria professionalità e gli obiettivi specifici della loro azione.

In questa proposta ci soffermiamo in particolare su due modelli teorici e metodologici che si propongono di accompagnare i processi educativi di cambiamento cognitivo e comportamentale nei soggetti in formazione: l'Esperienza di Apprendimento Mediato di Feuerstein (1980), strettamente connessa al concetto di Modificabilità Cognitiva Strutturale, e il colloquio motivazionale di Miller e Rollnick (1991, 2002). Entrambi i modelli propongono principi teorici e strategie metodologiche applicabili in diversi contesti educativi, scuola, famiglia e servizi territoriali, e presentano al proprio interno dichiarazioni chiare, semplici e comprensibili affinché ogni educatore le possa trasformare in atti pedagogici concreti. La pratica costante delle componenti tecniche dei due approcci permette di assimilarne lo spirito e implementare la competenza relazionale favorendo i processi di cambiamento e modifica della persona. In entrambi è centrale la figura dell'educatore che attraverso il processo comunicativo e relazionale interviene sul soggetto in formazione come se "tirasse fuori l'acqua dal pozzo". Questo contributo si propone di illustrare i parallelismi tra i due modelli teorico-metodologici, con un'attenzione particolare per gli aspetti operativi, le strategie e gli strumenti che possono implementare efficacemente la competenza relazionale e comunicativa degli educatori che si trovano a mediare i processi di cambiamento in bambini, adolescenti e giovani adulti.

### *1. La mediazione del cambiamento nella relazione educativa: due modelli a confronto*

L'approccio proposto da Feuerstein si propone di intervenire sui processi cognitivi e metacognitivi carenti o deficitari e stimolare la componente affettivo-motivazionale dell'apprendimento attraverso la cura della relazione educativa (Feuerstein *et al.*, 2008), mentre il colloquio motivazionale di Miller e Rollnick ha l'obiettivo di migliorare la motivazione intrinseca al cambiamento comportamentale esplorando e supportando la risoluzione dell'ambivalenza motivazionale attraverso il processo comunicativo e relazionale (Markland, Ryan, Rollnick, 2005). Nascono entrambi all'interno di un processo educativo e di cura della persona molto complesso: il primo dall'esperienza di riabilitazione dell'apprendimento rivolta a bambini e adolescenti sopravvissuti alla Shoah (Feuerstein *et al.*, 1980); il secondo dal trattamento clinico nel consumo di alcolici (Miller, 1983).

Feuerstein arriva nella Palestina mandataria prima del 1945, dove si occupa, come psicologo, dei bambini e adolescenti sopravvissuti alla Shoah. Questi bambini non solo presentavano un funzionamento cognitivo deficitario e gravi problemi di apprendimento, ma non mostravano alcun spiraglio di apertura alla vita. I traumi e il dolore provati li rendevano impenetrabili. È stata questa l'esperienza cruciale che ha portato Feuerstein all'elaborazione dei principi cardine del suo approccio oggi applicato da migliaia di insegnanti per migliorare le prestazioni scolastiche di giovani svantaggiati (Gouzman, Kozulin, 2011), nella didattica speciale (Kozulin *et al.*, 2010; Schnitzer, Andries, Lebeer, 2007), nella formazione degli adulti (Kloppers, Grosser, 2010; Mahlberg, 2007) e nella riabilitazione cognitiva degli anziani (Feuerstein *et al.*, 2012). Allo stesso modo, il modello del colloquio motivazionale, dopo che i suoi principi e procedure furono ampliati da Miller e Rollnick (1991, 2002), è stato utilizzato in diversi contesti rieducativi, tra i quali l'abuso di farmaci (Saunders, Wilkinson, Allsop, 1991; Stephens, Roffman, Curtin, 2000; Van Bilsen, 1991), la prevenzione dell'HIV tra i tossicodipendenti (Baker *et al.*, 1994), la dipendenza dal fumo (Butler *et al.*, 1999; Rollnick, Butler, Stott, 1997), l'abuso sessuale (Garland, Dougher, 1991) e in una varietà di altri comportamenti relativi alla salute, in particolare in contesti medici (Jensen, 1996; Rollnick, Kinnerley, Stott, 1993; Rollnick, Mason, Butler, 1999; Stott *et al.*, 1995).

Entrambi gli approcci, l'Esperienza di Apprendimento Mediato e il colloquio motivazionale, si propongono di agire sul cambiamento, nel primo caso di tipo cognitivo, nel secondo di tipo comportamentale. È indubbio altresì, che un cambiamento di tipo cognitivo comporterà modifiche anche sul piano comportamentale e che un cambiamento comportamentale non può prescindere dall'acquisizione di nuovi processi cognitivi. Si prefiggono, inoltre, un obiettivo estremamente ambizioso: la *strutturalità* del cambiamento. Un cambiamento può considerarsi strutturale quando permane in situazioni simili a quelle che l'hanno generato e resiste anche in situazioni differenti; il soggetto ha profondamente interiorizzato le strategie, gli schemi o i processi appresi e li applica in circostanze e compiti molto diversi, modificandoli e/o integrandoli ad altre acquisizioni (Feuerstein *et al.*, 2013). Un cambiamento strutturale diventa un nuovo modo cognitivo e comportamentale di affrontare le sfide quotidiane e di proseguire l'espansione del proprio potenziale.

Il modello elaborato da Feuerstein si fonda sulla *teoria della modificabilità cognitiva* strutturale, quello di Miller e Rollnik sulla *teoria dell'auto-determinazione*. La teoria della *modificabilità cognitiva strutturale* poggia le sue basi sul concetto di *plasticità cerebrale*, con il quale si intende la capa-

cità del nostro sistema nervoso di modificarsi strutturalmente e funzionalmente in risposta agli stimoli ambientali, alle esperienze (Siegel, Bryson, 2012, trad. it. 2012). Già dalla fine dell'Ottocento, Ramon y Cajal, in contrasto con la teoria dell'epigenesi predeterminata, ipotizzava che l'apprendimento presupponesse la formazione di nuove connessioni dendritiche ma non possedeva la strumentazione tecnica necessaria per verificarlo sperimentalmente (Berlucchi, Butchel, 2009; Cowan, Kandel, 2001).

Solo nel Duemila Kandel ricevette il premio Nobel per la medicina e la psicologia, per aver dimostrato scientificamente che «il cervello non solo può arricchirsi ogni giorno di nuove conoscenze, ma è in grado di creare nuove strutture neuronali, è capace, se sottoposto a stimoli adeguati, di re-inventarsi, attivando nuovi circuiti» (Laniado, 2002, pp.17-18). Da quel momento si sono intensificati gli studi sulle possibili interazioni tra la dimensione genetica e quella ambientale. L'idea di fondo è che le reti neurali e le strutture a esse correlate si riorganizzino attivamente grazie all'esperienza e alla pratica durante l'intero ciclo di vita (Malabou, 2004).

Le cellule cerebrali, quindi, se sollecitate in modo costante da esperienze di apprendimento pregnanti, sono in grado di produrre connessioni dendritiche nuove, anastomizzazioni più complesse che, sostituendo i circuiti più semplici precedenti, creano il supporto strutturale per un funzionamento cognitivo più efficiente (Vanini, 2003, p. 28).

Il presupposto teorico del colloquio motivazionale è la *teoria dell'autodeterminazione*, una teoria dello sviluppo della personalità e del cambiamento auto-motivato del comportamento (Markland, Ryan, Rollnick, 2005). Alla base della teoria c'è il principio secondo il quale le persone hanno una tendenza organizzativa innata verso la crescita, l'integrazione di sé e la risoluzione di problemi di coerenza psicologica (Ryan, 1995; Ryan, Deci, 2000). La teoria dell'autodeterminazione propone che tutti i comportamenti possano essere collocati su un *continuum* che va dall'eteronomia, o regolazione esterna, all'autonomia, o autoregolazione, ipotizzando che i comportamenti autoregolati si caratterizzino per una maggiore persistenza e una migliore prestazione e qualità dell'esperienza soggettiva (*Ibidem*). Secondo la teoria dell'autodeterminazione il comportamento umano può essere suddiviso in quattro categorie: a) comportamento motivato da normative esterne; b) comportamento motivato dall'introiezione delle regole; c) comportamento motivato dall'identificazione con le regole; d) comportamento motivato dall'integrazione delle regole.

Nel primo caso il comportamento è motivato da rinforzi esterni o punizioni quindi, quando questi cesseranno, il comportamento si estinguerà. Inoltre, l'investimento in termini di impegno e di qualità delle prestazioni risulterà probabilmente scarso. Nel comportamento motivato dall'introspezione delle regole la persona impone a sé stessa di agire spinta dalla vergogna e dal disprezzo del fallimento o dall'orgoglio e dall'auto-approvazione del successo. Riflette una parziale interiorizzazione del valore del comportamento ma rimane una forma ambivalente e instabile di motivazione in quanto accompagnata da un conflitto interiore (Ryan, Connell, 1989; Ryan, Rigby, King, 1993).

Il comportamento motivato dall'identificazione con le regole è una forma interna di regolamentazione che implica la consapevolezza dei benefici che quel comportamento porterà a livello personale. In questo caso la motivazione appare stabile e persistente, le persone agiscono con impegno e vivono esperienze positive (Ryan, Connell, 1989). La forma più autonoma di comportamento si verifica quando la motivazione nasce dall'integrazione delle regole. La persona non solo si identifica con le regole ma queste sono coerenti con i propri valori e credenze. In questo caso la motivazione è stabile, persiste nel tempo ed è completamente autonoma. Il colloquio motivazionale si propone di favorire nella persona un cambiamento comportamentale stabile e duraturo attraverso l'integrazione di nuove regole con i valori, gli obiettivi e il senso del sé che le appartengono (Foote *et al.*, 1999; Ginsberg *et al.*, 2002).

Il raggiungimento di una motivazione intrinseca è anche uno degli obiettivi del percorso di cambiamento cognitivo che persegue l'approccio proposto da Feuerstein (1980). La riuscita di un percorso formativo, infatti, dipende dal fatto che una conoscenza o abilità specifica, localizzata, utilizzabile nella situazione in cui è stata acquisita, diventi una competenza generale del pensiero, trasversale, applicabile a diversi domini e contesti. Affinché una persona trasferisca spontaneamente un'abilità o una strategia in un contesto diverso da quello che l'ha generata, è necessario che quell'apprendimento diventi un'abitudine incardinata nel sistema dei bisogni interno. Solo in questo modo il soggetto la metterà in atto consapevolmente a prescindere dalle richieste dell'ambiente o dal contesto in cui si è formata. La motivazione intrinseca si sviluppa anche attraverso la sensazione di piacere intellettuale che si prova nello svolgere un compito sfidante e nel riuscire a vincere la sfida. Il mediatore, come un *coach* sportivo, prefigura allo studente i risultati cognitivi che potrà ottenere e lo coinvolge attivamente nel raggiungimento di obiettivi tangibili e sempre più ambiziosi. I risultati ottenuti e il riconoscimento sociale di avere svolto efficacemente un compito

complesso motivano lo studente a una sfida continua con sé stesso in un percorso di miglioramento continuo (Feuerstein *et al.*, 2008).

In entrambi i modelli il cambiamento può avvenire solo all'interno di un ambiente facilitante e modificante. Secondo Feuerstein (1980) la caratteristica principale di un ambiente modificante consiste nell'essere acritico, non giudicante, privo di barriere psicologiche che possono ostacolare la relazione e bloccare la comunicazione. All'interno di esso vengono predisposte situazioni orientate al nuovo, al disequilibrio, alla riflessione sistematica, al ragionamento per favorire il cambiamento cognitivo in senso migliorativo e di efficacia adattiva. Un ambiente al tempo stesso accogliente e sfidante, che accetta le specificità di ciascuno ma al tempo stesso tende a migliorarne i processi deficitari o carenti attraverso la guida di un mediatore che sfuma il suo intervento per consentire spazi sempre maggiori di autonomia (Boninelli, Bullegas, Damnotti, 2016). Un ambiente che consente di sperimentare il successo e riflettere sul fallimento, mettere alla prova le proprie competenze, percepire il senso di autoefficacia e sviluppare l'autostima. I criteri di mediazione che l'educatore mette in atto danno forma a questo tipo di ambiente (si veda il paragrafo. 2.1).

Allo stesso modo, la teoria dell'autodeterminazione definisce un ambiente come facilitante il cambiamento quando supporta i bisogni psicologici fondamentali di *competenza, autonomia e relazione* (Ryan, Deci, 2000). Anche nel colloquio motivazionale l'operatore fornisce *feedback* positivi e non giudicanti, aiuta il cliente a porsi obiettivi realistici e a pianificare il percorso per raggiungerli. L'autonomia è promossa evitando la coercizione, aiutandolo ad esplorare diverse alternative comportamentali allo scopo di scegliere quella più confacente alla propria specificità. Il bisogno di relazioni sociali autentiche è soddisfatto dalla presenza di un operatore empatico, non giudicante, che evita critiche o colpevolizzazioni e sostiene e guida con reale interesse per la persona.

Nel prossimo paragrafo sono illustrati i principi e le strategie operative proprie dei due modelli.

## *2. Mediare il cambiamento nel processo comunicativo e relazionale: strategie e strumenti*

### *2.1. I criteri di mediazione dell'apprendimento*

La mediazione è un paradigma di ridefinizione della pedagogia e della psicologia dell'apprendimento che trasforma l'istruzione in formazio-

ne e la formazione in speranza per il futuro (Feuerstein *et al.*, 1980). È una qualità di rapporto, un linguaggio, un'attitudine di fondo che l'educatore esperto mette in atto consapevolmente in ogni atto educativo all'interno del contesto comunicativo. La sua dimensione formativa è rintracciabile nell'intenzione di intervenire efficacemente sulle capacità cognitive e relazionali degli studenti. Ma va al di là di questo. È accettazione fiduciosa e coinvolgimento nel processo di trasformazione, modifica e costruzione della persona (Tébar, 2003).

Il mediatore si occupa del processo più che del risultato. Studia le strategie cognitive attivate dallo studente per la risoluzione del problema o del compito assegnato e costruisce un'attività adeguata a potenziarle o modificarle qualora si rivelino inefficaci. Se lo studente non raggiunge gli obiettivi previsti l'educatore interviene con una mediazione più efficace. L'apprendimento di conoscenze e abilità diventa il pretesto per promuovere l'acquisizione di efficaci percorsi cognitivi che consentiranno allo studente di affrontare con successo i compiti successivi (Vanini, 2003). I contenuti passano così in secondo piano mentre diventa essenziale il processo: confrontare, individuare concetti chiave, stabilire delle gerarchie, pianificare l'esecuzione di un compito, fare ipotesi e "immaginare di vedere" come verificarle.

Il mediatore pone al centro dell'azione educativa la dimensione relazionale ed è egli stesso fondamentale modello di relazioni sociali. Aiuta lo studente a comunicare in modo costruttivo, ad esprimere e comprendere punti di vista diversi, a collaborare e condividere, ad apprezzare la diversità superando pregiudizi e negoziando accordi. È costantemente impegnato a rafforzare il suo senso di competenza e di autostima e a stimolare in lui un atteggiamento fiducioso e ottimista nei confronti delle sfide quotidiane (Feuerstein *et al.*, 2008)

I due compiti essenziali del mediatore, l'attenzione per i processi cognitivi e la cura della sfera socio-emotiva dello studente, si realizzano all'interno della dimensione comunicativa e relazionale. Dal modo in cui l'educatore media all'interno degli eventi comunicativi dipende l'impatto più o meno efficace sui processi cognitivi degli studenti. Il valore di una proposta formativa dipende non tanto dal tipo di attività o compito scelto, quanto dal modo in cui viene proposto o svolto, dalla capacità dell'educatore di mediarlo, cioè di guidare il processo comunicativo all'interno del sistema relazionale.

I criteri di mediazione sono le modalità attraverso le quali relazionarsi con lo studente durante l'evento formativo. Si tratta di indicazioni chiare, semplici e facilmente integrabili in ogni situazione

educativa, formale o informale. Danno forma e sostanza al processo comunicativo che si realizza sul piano linguistico, emozionale e di contesto. I criteri fondamentali che caratterizzano tutte le interazioni mediate di apprendimento sono: intenzionalità/reciprocità (o attenzione), trascendenza e significato. Tutti gli altri criteri di mediazione sono contesto-dipendenti, cioè si possono mettere in atto o meno a seconda delle situazioni specifiche di apprendimento, oppure vengono attivate intenzionalmente dal mediatore che ne ravvisa la necessità (Feuerstein *et al.*, 2013).

In questa proposta, per motivi di brevità, sono approfonditi cinque tra i più importanti criteri di mediazione individuati da Feuerstein (*Ibidem*). La selezione degli stessi è stata dettata da due motivazioni principali: i primi tre criteri, intenzionalità/reciprocità, trascendenza e significato sono considerati da Feuerstein imprescindibili, senza di essi la relazione formativa non può considerarsi mediativa e orientata alla modificabilità cognitiva strutturale; gli altri due criteri sono stati scelti perché, nell'esperienza dell'autrice, sono tra quelli che contribuiscono maggiormente al raggiungimento del successo formativo<sup>2</sup>.

### 2.1.1. *La mediazione dell'intenzionalità e della reciprocità*

Il tema oggetto di questo sottoparagrafo è strettamente connesso con questa domanda: come possiamo migliorare la qualità dell'attenzione dei nostri studenti? Assicurarsi l'attenzione degli studenti è il primo *step* dell'interazione comunicativa, senza questo passaggio egli non entrerà nel sistema comunicativo che stiamo tentando di attivare. Non si nasce disattenti. La capacità di fissare l'attenzione su un oggetto va appresa lentamente e faticosamente (Feuerstein *et al.*, 2008).

Il nostro obiettivo è che lo studente entri nell'interazione comunicativa e ci rimanga, non si disconnetta immediatamente. Ciò che è necessario potenziare è dunque l'*attenzione sostenuta*. Quali strategie possiamo adottare nei contesti educativi formali e informali per potenziarla?

- *La pulizia percettiva degli spazi*. Evitare il sovraffollamento percettivo negli ambienti formativi, liberare lo spazio, le pareti, il banco di lavoro

---

<sup>2</sup>La spiegazione dei criteri di mediazione dell'apprendimento è integrata dalla personale esperienza di mediatrice dell'Autrice, maturata in ambito educativo scolastico, extrascolastico e nel trattamento dei disturbi dell'apprendimento dal 2004 ad oggi.

- ro e disporre ogni cosa secondo un ordine prestabilito, cioè scegliere il luogo di alcune categorie di oggetti e rispettarlo (Laniado, 2002);
- *esplicitare le nostre intenzioni*. Per attivare e dirigere l'attenzione degli studenti è necessario che l'educatore espliciti le sue intenzioni comunicative (Lumbelli, 1996): cosa sta proponendo, perché lo sta proponendo, quali obiettivi si aspetta che raggiunga lo studente, cosa si aspetta da lui in termini di responsabilità. Tutto questo crea una dinamica cognitiva di aspettativa che canalizza l'attenzione.
  - Anticipare le nostre intenzioni aiuta lo studente a sostenere l'attenzione, perché sa preliminarmente cosa accadrà e perché, e riuscirà più facilmente a reinserirsi nel sistema comunicativo qualora dovesse disconnettersi;
  - *sospendere il tempo*. Quando consegna agli studenti il materiale sul quale dovranno lavorare (una scheda, una pagina del libro, un oggetto ecc.) l'educatore non fornisce alcuna spiegazione di supporto, ma dà loro il tempo di osservare ciò che hanno di fronte. Il tempo viene sospeso per dilatare l'attenzione. Si crea una bolla temporale il cui obiettivo è annullare i distrattori esterni e favorire la focalizzazione sulla richiesta. Il silenzio funge da veicolo comunicativo con sé stessi, con i propri processi cognitivi. Allo scadere del tempo gli studenti potranno dire cosa hanno osservato, gli elementi raccolti e ipotizzare l'obiettivo dell'attività. Le idee degli studenti cominceranno così a fluire nel sistema comunicativo;
  - *mantenere il contatto*. Significa che l'educatore deve cercare di stare sempre rivolto verso gli studenti, mantenere il contatto oculare con ciascuno di loro;
  - *controllare costantemente cosa hanno capito*. Esistono diverse strategie per farlo senza che gli studenti si sentano giudicati o valutati. Per esempio, far verbalizzare uno studente attento e poi porre la medesima domanda allo studente che aveva perso l'attenzione e dunque la comprensione; oppure aprire la discussione in modo che si chiariscano vicendevolmente, che la comprensione venga massimizzata dal contributo di tutti. Un'altra strategia è quella di passare dal codice verbale a quello grafico o gestuale.

### 2.1.2. Mediazione della trascendenza

Il tema oggetto di queste pagine è strettamente interrelato con questa domanda Risponde alla domanda: come possiamo aiutare gli studenti ad

«andare oltre»? Questo criterio fa riferimento allo sguardo lungo del mediatore che non si accontenta di raggiungere gli obiettivi specifici previsti dal compito, ma approfitta del compito stesso affinché lo studente potenzi la sua strumentazione cognitiva e la trasferisca ad altri ambiti (Vedovelli, 2017). Si tratta di una mediazione orientata alla generalizzazione con l'obiettivo di inquadrare l'attività svolta in una cornice più ampia.

- *Far scoprire agli alunni la prospettiva più ampia e il significato più profondo dell'attività proposta.* Ogni conoscenza o abilità diventa un'occasione che apre ad altro. Possiamo per esempio chiedere agli studenti: «cosa abbiamo imparato oggi? Pensate che quello abbiamo imparato possa esservi utile in altre situazioni? Quali?»; e ancora: «Oggi abbiamo svolto diverse attività: che relazione c'è tra loro? Riuscite a formulare una regola o un principio applicabile a tutte e tre?»;
- *far riferimento alla propria esperienza, passata o futura, e a quella degli studenti.* Mettere in relazione ciò che si è imparato con la propria esperienza passata o con situazioni future nelle quali poter trasferire l'esperienza. Possiamo chiedere: «quali difficoltà avete incontrato nell'attività che abbiamo svolto? Avevate già affrontato difficoltà simili?». È importante stimolare il pensiero ipotetico, inferenziale, causa-effetto tra ciò che si è imparato e altre esperienze presenti, passate e future.

### 2.1.3. *La mediazione del significato*

Il significato è il senso che una determinata attività, contenuto o evento ha per il soggetto. Oggetti, eventi, situazioni, esperienze non hanno un valore in sé ma per il peso che noi attribuiamo loro. È una mediazione legata a fattori emotivi, emozionali.

Come possiamo mediare il significato di ogni attività, contenuto, esperienza che proponiamo?

- *Comunicare il significato affettivo o l'importanza che ha per noi il contenuto o l'attività di cui si sta discutendo.* L'educazione non può essere neutrale. È importante che il mediatore sia consapevole del significato che ha per lui l'oggetto che vuole insegnare e manifesti i suoi interessi, le sue passioni. È fondamentale per gli studenti l'immagine di un adulto che si appassiona alla vita, avere un modello di riferimento autentico che esprima coerenza tra il canale verbale e quello emotivo. Questo criterio di mediazione richiede di passare da una relazione asimmetrica-complementare a una simmetrica, più empatica e fluida;

- *esprimere il significato potenziale che assume quel contenuto per gli studenti.* Se la nostra proposta non acquista senso e significato non avrà alcun impatto sull'apprendimento degli studenti. La nostra proposta deve essere dunque accompagnata dal significato potenziale che potrebbe avere per loro. Potremmo dire: «l'attività che vi proporrò oggi è molto importante perché...» oppure chiedere: «perché secondo voi vi sto proponendo questo contenuto? Che utilità potrebbe avere per voi?» e aprire la discussione. Occorre creare un ponte tra ciò che proponiamo e la loro vita, i loro bisogni attuali o futuri. Anche se il contenuto che veicoliamo è molto lontano dalla loro esperienza, la modalità con la quale hanno lavorato potrebbe assumere un significato importante, pensiamo, per esempio, al lavoro cooperativo;
- *incoraggiarli sempre a identificare ed esprimere ciò che apprezzano,* aiutarli a soffermarsi su cosa piace loro fare, quali momenti della giornata scolastica preferiscono, quali parti di un'attività prediligono. Questo li aiuta a definirsi come entità uniche, a conoscersi, e li orienta su ciò che vogliono essere, sul progetto di vita che vogliono realizzare;
- *utilizzare varie strategie per rendere il contenuto o l'attività interessanti* o per caricare quel contenuto di un significato emozionale. Aprire un'attività con un gioco, utilizzare uno strumento digitale, mostrare un video che diverte o emoziona carica quel contenuto di nuovi significati perché lo ancora a un'emozione o a uno stato d'animo.

#### 2.1.4. *Mediazione del senso di competenza*

La domanda che “guida” questo sottoparagrafo è la seguente: come aiutare gli studenti a sentirsi capaci, ad avere fiducia nelle loro capacità? Pensare di riuscire a risolvere un compito significa immaginare di avere delle possibilità, ma questo richiede di aver vissuto esperienze positive e riportato successi.

- *Creare le condizioni affinché lo studente sperimenti il successo.* Ciò presuppone che l'educatore: a) proponga compiti o richieste adeguate alle capacità dello studente; b) proponga compiti o richieste graduati dal più semplice al più complesso; c) non si sostituisca allo studente ma suggerisca strategie. Quest'ultimo passaggio è di fondamentale importanza affinché lo studente sperimenti il successo. L'educatore non deve dimenticare che l'esperienza di apprendimento di apprendimento la deve vivere lo studente, non il formatore. Spesso gli educatori vivono un forte senso di frustrazione di fronte alle difficoltà

- degli studenti e tentano di attenuarlo sostituendosi ad essi. Questo, però, alimenta altresì il senso di inefficacia dello studente;
- *lodare e incoraggiare*. Ogni lode e incoraggiamento deve essere percepita come reale dallo studente, quindi accompagnato da una spiegazione: cosa si è fatto bene e perché. Una lode o un incoraggiamento non scaturiscono esclusivamente da una risposta corretta o da un compito eseguito secondo le richieste: si può lodare e incoraggiare un comportamento, un atteggiamento rispetto al compito, la partecipazione a una discussione, il contributo dato al gruppo. Inoltre, è importante segnalare i progressi individuali, i micro-cambiamenti che osservati, esplicitandoli di fronte a tutto il gruppo, in modo che ognuno comprenda il proprio valore e quello dell'altro, riconosca le proprie e altrui capacità;
  - *dare un'interpretazione dei successi e dei fallimenti*. La fase di analisi dell'errore e del successo deve diventare una consuetudine, un momento di dialogo e discussione di tipo metacognitivo durante il quale si ragiona sui processi, si riflette sulle strategie che hanno funzionato e quelle che si sono rivelate fallimentari, con uno spirito non giudicante e volto al miglioramento dei propri processi cognitivi;
  - *ascoltare le ragioni degli studenti*. Comprendere pienamente perché uno studente ha difficoltà ad imparare una determinata abilità o ad acquisire una specifica conoscenza non è sempre facile. Porsi in una posizione di ascolto può aiutare l'educatore a rendere trasparenti processi altrimenti non conoscibili. Aiutare gli studenti a esprimere la difficoltà, a descriverla analiticamente, non solo favorisce una migliore conoscenza dei propri limiti e punti di forza, ma può aprire la strada all'individuazione di strategie funzionali a un apprendimento efficace per quello specifico studente.

#### 2.1.5. *Mediazione di un comportamento di ricerca, scelta e conseguimento degli scopi*

Risponde alla domanda: come possiamo insegnare agli studenti a porsi un obiettivo e a perseguirlo? Si tratta di una mediazione che sollecita in modo particolare il funzionamento esecutivo e che richiede una modalità di pensiero rappresentativa. Consiste nell'aiutare lo studente a prefigurarsi un obiettivo e il percorso per raggiungerlo, ipotizzando tappe, ostacoli e strategie per superarli (Vedovelli, 2017).

- *Fare il «programma»*. Significa stimolare e sostenere la capacità di pianificazione dello studente ogni volta che se ne presenti l'ocasio-

ne. È importante che il processo di pianificazione sia accompagnato da supporti visivi attraverso l'utilizzo, per esempio, di organizzatori grafici;

- *rimandare la gratificazione*. L'educatore deve fare in modo che la gratificazione, tangibile o sociale che sia, non sia immediata ma progressivamente più lontana affinché lo studente si alleni a non demordere, a non abbandonare l'obiettivo;
- *aiutare gli studenti a sviluppare la capacità di perseverare negli scopi*. È fondamentale che l'educatore aiuti lo studente a visualizzare l'obiettivo da raggiungere e gli *step* del percorso da effettuare. Questo lo aiuterà a perseverare in quanto sarà chiaro quanto del percorso è già stato compiuto e quanto ancora è da compiersi;
- *ascoltare i desideri degli studenti e trasformarli in piani di fattibilità*. Spesso i desideri degli studenti sfumano con il passare degli anni. Questo spesso accade perché le figure educative non lo hanno sostenuto e accompagnato nel compito di trasformazione di un desiderio in un piano di fattibilità. Trasferire i sogni su un piano di realtà significa costruire un progetto, modificarlo e implementarlo sulla base di condizioni di fattibilità realistiche.

## 2.2. *Mediare il cambiamento comportamentale*

Il colloquio motivazionale è uno stile di interazione centrato sulla persona, volto a mediare il processo di cambiamento affrontando l'ambivalenza e implementando la motivazione, in un contesto comunicativo di accettazione e di aiuto. La persona, definita cliente, nel senso rogersiano del termine (1951), sta attraversando un periodo critico che lo porta a vivere la necessità di cambiamento con ambivalenza e difficoltà. L'operatore interagisce con il cliente con uno stile comunicativo empatico e collaborativo, coglie le affermazioni linguistiche orientate al cambiamento facilitandone e sostenendone i ragionamenti sottesi (Miller, Rollnick, 2014). Il ruolo principale dell'operatore è quello di lavorare sull'ambivalenza vissuta dal cliente rispetto alla necessità di un cambiamento in uno o più comportamenti problematici: abuso di alcol, di marijuana, comportamenti sessuali a rischio, fumo, disturbi del comportamento alimentare, ecc. Il cliente da un lato sente di avere buone ragioni per modificare il proprio comportamento ma dall'altro è consapevole che esistono costi e benefici associati sia al cambiamento che al mantenimento dello *status quo*.

Questo conflitto interiore può portare a un blocco che impedisce il cambiamento oppure ad alternare continuamente nuovi comportamenti a ricadute. Il colloquio motivazionale non interviene attraverso la tecnica della persuasione o della costrizione perché il rischio è che il cliente adotti la posizione opposta aumentando la resistenza e riducendo così la probabilità di cambiamento (Miller, Benefield, Tonigan, 1993; Miller, Rollnick, 1991; Rollnick, Miller, 1995). Nel colloquio motivazionale il cliente ha la responsabilità del cambiamento e della strada da percorrere per raggiungerlo. L'operatore lo aiuta a esplorare la propria motivazione al cambiamento, fornendo supporto, informazioni e potenziali alternative al comportamento problematico (Miller, 1983).

Miller e Rollnick (2002) hanno descritto quattro principi generali che stanno alla base delle tecniche specifiche del colloquio motivazionale: a) esprimere empatia; b) sviluppare la frattura interiore o l'ambivalenza; c) assecondare la resistenza; d) supportare l'efficacia. L'espressione dell'empatia da parte dell'operatore è una caratteristica fondamentale dell'approccio predittiva del successo del trattamento (Davies, 1981; Miller, Baca, 1983; Miller, Taylor, West, 1980; Swenson, 1971; Truax, Carkhuff, 1967; Truax, Mitchell, 1971; Valle, 1981). Secondo i suoi autori nel colloquio motivazionale è centrale l'idea che il cambiamento comportamentale è possibile solo se il cliente si sente personalmente accettato e apprezzato (Miller, Rollnick, 1991, 2002). Questa posizione la ritroviamo anche nel modello costruito da Feuerstein (1980), secondo il quale apprezzare e valorizzare l'unicità irripetibile della persona è una condizione imprescindibile per il cambiamento (Feuerstein, 1995).

Il secondo principio, l'esplorazione della frattura interiore o dell'ambivalenza, implica di sollecitare nel cliente l'esplorazione dei pro e dei contro degli attuali comportamenti e delle possibili alternative ad essi, in un clima di supporto e accettazione, allo scopo di implementare la motivazione al cambiamento verso comportamenti coerenti con gli obiettivi e valori più ampi del cliente.

Il terzo principio, assecondare la resistenza, consiste nell'impegno da parte dell'educatore a non scatenare un conflitto contrastando gli argomenti adottati dal cliente per contrastare il cambiamento. Nel colloquio motivazionale l'operatore accetta la resistenza al cambiamento come una fase normale e necessaria del processo ma lo incoraggia quando considera prospettive alternative al comportamento problematico. Il bisogno di cambiamento deve emergere dalle affermazioni del cliente e non dell'operatore: riconoscere la necessità di un cambiamento, preoccuparsi per la propria situazione, esprimere l'intenzione di cambiare o fiducia nella

possibilità di cambiamento sono considerate dichiarazioni auto-motivanti (Miller, Rollnick, 1991).

Anche in questo principio ritroviamo lo spirito insito nell'esperienza di apprendimento mediata proposta da Feuerstein, nella quale è lo studente a dovere vivere un'esperienza di apprendimento e non l'educatore. Nell'ambito dei processi educativi e di sviluppo personale il rischio che affrontano gli educatori di fronte alle difficoltà degli utenti è quello di sostituirsi a loro, di pensare o agire per loro, nel tentativo di colmare il profondo senso di frustrazione dovuto alla percezione di fallimento del proprio compito formativo (Feuerstein *et al.*, 2008). In entrambi i modelli lo sforzo cognitivo e la responsabilità del cambiamento sono trasferiti sull'utente.

Il quarto principio consiste nel supportare il senso di auto-efficacia. Anche su questo aspetto ritroviamo evidenti similarità con la mediazione del senso di competenza formulata da Feuerstein (*ibidem*). Infatti, non ci può essere cambiamento se il cliente non percepisce di avere in sé o di poter acquisire le risorse e le capacità per superare gli ostacoli e attuare pienamente nuovi schemi comportamentali (Ryan, Tobin, Rollnick, 2005).

Come già accennato, il colloquio motivazionale ha molteplici ambiti di applicazione: problemi di alcool, uso di marijuana, giustizia minorile, riduzione dei comportamenti sessuali a rischio, fumo, disturbi del comportamento alimentare, obesità in età evolutiva, nel contesto scolastico, in ambito familiare. In questa proposta ci riferiamo, nello specifico, all'utilizzo del colloquio motivazionale in ambito educativo, nello specifico con adolescenti che presentano uno o più tra i comportamenti problematici elencati. In questa sede è dunque usato il termine "adolescente/ragazzo" per riferirci al "cliente", e il termine educatore per indicare l'operatore che lavora con lui<sup>3</sup>.

L'educatore che lavora con il cambiamento comportamentale deve anzitutto aver chiaro cosa motiva le persone a cambiare e come le persone cambiano.

Tre sono gli aspetti che favoriscono il cambiamento: a) la percezione dell'importanza di cambiare; b) la fiducia nel cambiamento; c) la disponibilità al cambiamento. La misura dell'importanza che un adolescente attribuisce alla realizzazione di un cambiamento dipende dall'intensità

---

<sup>3</sup>Intendendo qui, con tali espressioni e termini, fare riferimento sia ai ragazzi che alle ragazze, N.d.R.

della frattura interiore tra la situazione esistente e l'idea che si è fatto di come le cose dovrebbero essere. Se la frattura interiore è legata a fattori intrinseci (valori, obiettivi, ecc.) e non estrinseci (paura di punizioni, ricerca di premi, ecc.) la spinta al cambiamento è maggiore e essi resistono a lungo termine. L'assenza di una motivazione intrinseca non vuol dire che non esiste e che non può essere stimolata, ma solo che è latente. È importante che l'educatore aiuti l'adolescente a evocare la frattura interiore facendolo riflettere sul perché realizzare un cambiamento potrebbe essere per lui importante e vantaggioso (Naar-King, Suarez, 2010, trad. it. 2014).

Il secondo aspetto, la fiducia nel cambiamento, investe sia l'adolescente che l'educatore. Né l'uno né l'altro, infatti, possono intraprendere la strada del cambiamento e/o della mediazione del cambiamento senza avvertire un profondo senso di fiducia nel poterlo realizzare. È compito dell'educatore sottolineare i punti di forza del ragazzo, le sue risorse personali e ambientali, comunicare il proprio sostegno. L'educatore deve nutrire una profonda fiducia e speranza nel cambiamento: solo così potrà trasmetterla all'adolescente (*Ibidem*).

Il terzo aspetto, la disponibilità del ragazzo al cambiamento emerge dal suo linguaggio, in particolare dalle affermazioni che esprime in relazione all'impegno che vuole o vorrebbe investire nel cambiamento. La disponibilità espressa linguisticamente è un elemento comportamentale legato a parametri temporali e ad azioni concrete. Senza questa disponibilità l'educatore non può avviare il dialogo intorno al come realizzare il cambiamento e supportarlo nel processo di pianificazione (*ibidem*).

Ma come avviene il cambiamento? Quali sono le fasi del processo di cambiamento? Prochaska e Di Clemente (1982), attraverso una analisi comparativa che coinvolse oltre 300 approcci psicoterapeutici, elaborarono il Modello Trans-Teorico del Cambiamento (Fig. 1).

Nel colloquio motivazionale l'educatore segue precise strategie comunicative per dare impulso alla comunicazione con l'adolescente, stimolare e favorire i suoi ragionamenti, aiutarlo nell'esplorazione di sé in relazione all'argomento di discussione (*Ibidem*). È possibile tracciare diversi parallelismi con i criteri di mediazione dell'apprendimento di Feuerstein (1980). Nello specifico:

- *ascolto riflessivo*. Questa strategia consiste nel restituire al ragazzo, rielaborandolo ma rimanendo aderenti al contenuto, ciò che egli ha espresso linguisticamente attraverso un atteggiamento o comportamento non verbale. Per far questo l'educatore può semplicemente parafrasare ciò che l'adolescente ha detto, oppure utilizzare tecniche



Fig. 1 – Il processo del cambiamento (Adattamento di Naar-King, Suarez, 2010, trad. it. 2014; Prochaska, Di Clemente, 1982)

- più complesse: la riflessione a due facce che mette in evidenza l'ambivalenza, la riflessione del sentimento che esplicita l'emozione espressa, l'utilizzo di metafore e similitudini per rendere visivo il messaggio e la riflessione amplificata che esaspera o minimizza il contenuto;
- *domande aperte*. È una strategia che consente di mantenere il colloquio attivo quando l'ascolto riflessivo ha esaurito la sua funzione. Le domande, infatti, sono evocative e stimolano l'adolescente a esprimersi ulteriormente approfondendo i suoi ragionamenti. Domande aperte sono, per esempio: «in che misura? In che modo? Che cosa? Sotto quale aspetto?». La risposta del ragazzo riattiva il colloquio e l'educatore può riprendere l'ascolto riflessivo. Le domande aperte sono funzionali a far emergere la frattura interiore, l'ambivalenza tra il comportamento attuale e il comportamento da adottare, in particolar modo se indagano lo stato d'animo dei familiari del ragazzo.

- Le domande aperte sono una costante in tutte le mediazioni di Feuerstein che, in quanto strategie per attivare e migliorare i processi cognitivi, favoriscono l'impegno e lo sforzo dello studente a trovare risposte, formulare ipotesi, analizzare la propria esperienza, confrontare, individuare significati e trascendere l'immediato (Vanini, 2003):
- *sostenere*. Consiste nel sottolineare le caratteristiche positive del ragazzo, le sue risorse e competenze, i suoi progressi, ma anche le risorse dell'ambiente che lo circonda e delle persone che gli sono vicine. Si tratta di una strategia assimilabile alla mediazione del senso di competenza di Feuerstein (1980);
- *riassumere*. Significa restituire al ragazzo una sintesi delle sue affermazioni e ragionamenti, una versione riordinata delle sue esperienze, con un'attenzione particolare alle riflessioni orientate al cambiamento. L'educatore che riassume comportamenti, azioni, ragionamenti ed emozioni rimanda al ragazzo pezzi della propria identità in costruzione. È importante, comunque, verificare sempre l'aderenza del riassunto al punto di vista dell'adolescente;
- *scambiare informazioni*. L'educatore può fornire informazioni in stile motivazionale attraverso la tecnica del suscita-fornisci-suscita. Nella prima fase verifica le informazioni del ragazzo rispetto all'argomento di discussione (per esempio, gli effetti dell'alcol sull'organismo) e cerca di capire quali sono le sue curiosità in merito; nella seconda fase fornisce due o tre informazioni a riguardo; nella terza verifica che il ragazzo abbia compreso bene e lo invita ad esprimere il proprio punto di vista.

### *Conclusioni*

Oggi gli educatori sono chiamati supportare e accompagnare bambini, adolescenti e giovani adulti nel percorso di crescita e sviluppo del proprio potenziale all'interno di contesti come la scuola, la famiglia e il territorio caratterizzati da una forte complessità. Per rispondere efficacemente ai bisogni formativi che la società pone è necessario che gli educatori implementino le proprie competenze professionali sia dal punto di vista teorico che tecnico-pratico.

I modelli teorico-metodologici proposti in questo contributo, la mediazione dell'apprendimento di Feuerstein (1980) e il colloquio motivazionale di Miller e Rollnick (1991, 2000) rispondono alle richieste educative che società complessa pone fornendo agli educatori strumenti e

strategie per supportare il cambiamento cognitivo e comportamentale nei soggetti in formazione. Sono entrambi supportati da un impianto teorico-metodologico forte e coeso che consente facilmente agli educatori di proporre i principi in ambito scolastico, familiare e territoriale allo scopo di migliorare considerevolmente le pratiche educative, con particolare riferimento allo stile relazionale e comunicativo. Si strutturano intorno a criteri metodologici chiari e semplici che consentono agli educatori immediatezza di applicazione nella relazione formativa volta al cambiamento.

### *Riferimenti bibliografici*

- Baker A., Kochan N., Dixon J., Heather N., Wodak A. (1994): Controlled Evaluation of a Brief Intervention for HIV Prevention among Injecting Drug Users not in Treatment. *Aids Care*, n. 6, pp. 559-570.
- Berlucchi G., Butchel H.A. (2009): Neuralplasticity: Historical Roots and Evolution of Meaning. *Experimental Brain Research*, n. 192, pp. 307-319.
- Boninelli M.L., Bullegas D., Damnotti S. (2016): La modificabilità cognitiva e la plasticità cerebrale in età adulta. *Formazione & Insegnamento*, n. 1, pp. 50-70.
- Butler C.C, Rollnick S., Cohen D., Russell I., Bachmann M., Stott N. (1999): Motivational Consulting Versus Brief Advice Giving for Smokers in General Practice: A Randomised Trial. *British Journal of General Practice*, n. 49, pp. 611-616.
- Cowan W.M., Kandel E.R. (2001): *A Brief History of Synapses and Synaptic Transmission*. In W.M. Cowan, T.C. Sudhof, C.F. Stevens (eds.): *Synapses*. Baltimore (MD): The Johns Hopkins University Press, pp. 1-87.
- Davies P. (1981): Expectations and Therapeutic Practices in Outpatient Clinics for Alcohol Problems. *British Journal of Addiction*, n. 76, pp. 159-173.
- Feuerstein R., Rand Y., Hoffman M., Miller R. (1980): *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore (MD): University Park Press.
- Feuerstein R., Rand Y., Rynders J.E. (1988): *Non accettarmi come sono*. Trad. it. Firenze: Sansoni, 1995.
- Feuerstein R., Feuerstein R.S., Falik L., Rand Y. (2008): *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein*. Trento: Erikson.
- Feuerstein R., Falik L., Feuerstein R.S., Cagan, A., Yosef L., Rosen S., Volk Z. (2012): Cognitive Enhancement and Rehabilitation for the Elder Population: Application of the Feuerstein Instrumental Enrichment Program for the Elderly. *Life Span and Disability*, n. 2, pp. 21-33.
- Feuerstein R., Feuerstein R.S., Falik L.H., Rand Y. (2013): LPAD: Learning Propensity Assessment Device. *Batteria per la Valutazione Dinamica della Propensione all'Apprendimento di Reuven Feuerstein*. Trento: Erikson.

- Foote J., DeLuca A., Magura S., Warner A., Grand A., Rosenblum A., Stahl S. (1999): A Group Motivational Treatment for Chemical Dependency. *Journal of Substance Abuse*, n. 17, pp. 181-192.
- Garland R., Dougher M. (1991): *Motivational Interviewing in the Treatment of Sex Offenders*. In W.R. Miller, S. Rollnick (eds.): *Motivational Interviewing: Preparing People to Change Addictive Behavior*. New York: Guilford Press, pp. 303-313.
- Ginsberg J.I.D., Mann R.E., Rotgers F., Weekes J.R. (2002): *Motivational Interviewing with Criminal Justice Populations*. In W.R. Miller, S. Rollnick (eds.): *Motivational Interviewing: Preparing People for Change (2nd ed.)*. New York: Guilford Press, pp. 333-347.
- Gouzman R., Kozulin A. (2011): Helping Minority Students to Succeed in a Technological College. *International Journal of Inclusive Education*, n. 4, pp. 421-432.
- Jensen M.P. (1996): *Enhancing Motivation to Change in Pain Treatment*. In D.C. Turk, R.J. Gatchel (eds.): *Psychological Approaches to Pain Management: A Practitioner's Handbook*. New York: Guilford Press, pp. 79-111.
- Kloppers M.M., Grosser M.M. (2010): Exploring the Impact of Feuerstein's Instrumental Enrichment Programme on the Cognitive Development of Prospective Mathematics Educators. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, n. 2, pp. 359-378.
- Kozulin A., Lebeer J., Madella-Noja A., Gonzalez F., Jeffrey I., Rosenthal N., Koslowsky M. (2010): Cognitive Modifiability of Children with Developmental Disabilities: A Multicenter Study Using Feuerstein's Instrumental Enrichment – Basic Program. *Research in Developmental Disabilities*, n. 31, pp. 551-559.
- Laniado N. (2002): *Come insegnare l'intelligenza ai vostri bambini*. Novara: Red.
- Laniado N. (2003): *Come stimolare giorno per giorno l'intelligenza dei vostri bambini*. Novara: Red.
- Lumbelli L. (1996): *Pedagogia della comunicazione verbale*. Milano: FrancoAngeli.
- Mahlberg S. (2007): *Experiences of Teaching IE Program in Prison. Paper presented at the IE Trainers course*. Paris: e.n.i.
- Malabou C. (2004): *Que faire de notre cerveau?* Paris: Bayard.
- Markland D., Ryan R.M., Rollnick S. (2005): Motivational interviewing and Self-determination theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, n. 6, pp. 811-831.
- Miller W.R., Taylor C.A., West J.C. (1980): Focused Versus Broad-Spectrum Behavior Therapy for Problem Drinkers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, n. 48, pp. 590-601.
- Miller W.R. (1983): Motivational Interviewing with Problem Drinkers. *Behavioural Psychotherapy*, n. 11, pp. 147-172.
- Miller W.R., Baca L.M. (1983): Two-Year Follow-up of Bibliotherapy and Therapist-Directed Controlled Drinking Training for Problem Drinkers. *Behavior Therapy*, n. 14, pp. 441-448.

- Miller W.R., Rollnick S. (1991): *Motivational Interviewing: Preparing People to Change Addictive Behaviour*. New York: Guilford Press.
- Miller W.R., Rollnick S. (2002): *Motivational Interviewing: Preparing People for Change (2nd ed.)*. New York: Guilford Press.
- Miller W.R., Benefield R.G., Tonigan J.S. (1993): Enhancing Motivation for Change in Problem Drinking: A Controlled Comparison of Two Therapist Styles. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, n. 61, pp. 455-461.
- Miller R.W., Rollnick S. (2008): *Il colloquio motivazionale. Aiutare le persone a cambiare*. Trad. it. Trento: Erickson, 2014.
- Naar King S., Suarez M. (2010): *Il colloquio motivazionale con gli adolescenti*. Trad. it. Trento: Erickson, 2014.
- Prochaska J.O., Di Clemente C.C. (1983): Stages and Processes of Self-Change in Smoking: toward an Integrative Model of Change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, n. 51, pp. 390-395.
- Rogers C. (1951): *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*, London: Constable.
- Rollnick S., Kinnerley P., Stott N.C.H. (1993): Methods of Helping Patients with Behaviour Change. *British Medical Journal*, n. 307, pp. 188-190.
- Rollnick S., Miller W.R. (1995): What is Motivational Interviewing? *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, n. 23, pp. 325-334.
- Rollnick S., Butler C.C., Stott N. (1997): Helping smokers make decisions: The enhancement of brief intervention for general medical practice. *Patient Education and Counseling*, n. 31, pp. 191-203.
- Rollnick S., Mason P., Butler C. (1999): *Health Behaviour Change: A Guide for Practitioners*, Edinburgh: Churchill Livingstone.
- Ryan R.M. (1995): Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality*, n. 63, pp. 397-427.
- Ryan R.M., Connell J.P. (1989): Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 57, pp. 749-761.
- Ryan R.M., Rigby S., King K. (1993): Two Types of Religious Internalization and Their Relations to Religious Orientations and Mental Health. *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 65, pp. 586-596.
- Ryan R.M., Deci E.L. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, n. 55, pp. 68-78.
- Saunders B., Wilkinson C., Allsop S. (1991): *Motivational Interviewing with Heroin Users Attending a Methadone Clinic*. In W.R. Miller, S. Rollnick (eds.): *Motivational Interviewing: Preparing People to Change Addictive Behavior*. New York: Guilford Press, pp. 279-292.
- Schnitzer G., Andries C., Lebeer J. (2007): Usefulness of Cognitive Intervention Programmes for Socio-Emotional and Behavioral Problems in Children with Learning Disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, n. 7, pp. 161-171.

- Siegel D.J., Bryson T.P. (2012): *12 strategie rivoluzionarie per favorire lo sviluppo mentale del bambino*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2012.
- Stephens R.S., Roffman R.A., Curtin L. (2000): Comparison of Extended Versus Brief Treatments for Marijuana Use. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, n. 68, pp. 898-908.
- Stott N.C.H., Rollnick S. Rees, M.R. Pill (1995): Innovation in Clinical Method: Diabetes Care and Negotiation Skills. *Family Practice*, n. 12, pp. 413-418.
- Swenson C.H. (1971): Commitment and the Personality of the Successful Therapist. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, n. 8, pp. 31-36.
- Tebar B.L. (2003): *El perfil del professor mediator: pedagogia de la mediacion*. Buenos Aires (AR): Santillana.
- Truax C.B., Carkhuff R.R. (1967): *Toward Effective Counselling: Training and Practice*, Chicago (MA): Aldine Publ.
- Truax C.B., Mitchell K.M. (1971): *Research on Certain Therapist Interpersonal Skills in Relation to Process and Outcome*. In A.E. Bergin, S.L. Garfield (eds.): *Handbook of Psychotherapy and Behavior Change: An Empirical Analysis*. New York: Wiley, pp. 299-344.
- Valle S.K. (1981): Interpersonal Functioning of Alcoholism Counselors and Treatment Outcome. *Journal of Studies on Alcohol*, n. 42, pp. 783-790.
- Van Bilsen H.P.J.G. (1991): *Motivational Interviewing: Perspectives from the Netherlands, with Particular Emphasis on Heroin-Dependent Clients*. In W.R. Miller, S. Rollnick (eds.): *Motivational Interviewing: Preparing People to Change Addictive Behavior*. New York: Guilford Press, pp. 214-224.
- Vanini P. (2003): *Potenziare la mente? Una scommessa possibile: l'apprendimento mediato secondo il Metodo Feuerstein*. Brescia: Vannini Editrice.
- Vedovelli C. (2017): *Sviluppare competenze cognitive con il metodo Feuerstein. Attività didattiche per la scuola primaria*. Trento: Erickson.