

Fulvio Corrieri, psicologo, docente a contratto UNIPI

Fulvio Corrieri è docente di scuola secondaria superiore a tempo indeterminato per la classe di concorso A036, quindi per l'insegnamento delle scienze e della filosofia, ed è inoltre abilitato all'insegnamento per l'attuale classe di concorso A037, che aggiunge la storia alle due discipline suddette.

E' psicologo, svolge attività libero professionale (psicodiagnostica e sostegno), ed è Consigliere dell'OPT e Presidente della Fondazione dello stesso. Ha molto lavorato nell'ambito della formazione, tra cui i Corsi della SSIS e del Sostegno.

Ha svolto attività di ricerca, ha pubblicato e tiene alcuni insegnamenti come docente a contratto di Psicologia e mediazione e Psicologia della comunicazione presso l'Università di Pisa.

Precisazioni

Articolo 21

L'insegnamento dell'uso di strumenti e tecniche conoscitive e di intervento riservati alla professione di psicologo a persone estranee alla professione stessa costituisce violazione deontologica grave.

Costituisce aggravante avallare con la propria opera professionale attività ingannevoli o abusive concorrendo all'attribuzione di qualifiche, attestati o inducendo a ritenersi autorizzati all'esercizio di attività caratteristiche dello psicologo. Sono specifici della professione di psicologo tutti gli strumenti e le tecniche conoscitive e di intervento relative a processi psichici (relazionali, emotivi, cognitivi, comportamentali) basati sull'applicazione di principi, conoscenze, modelli o costrutti psicologici.

È fatto salvo l'insegnamento di tali strumenti e tecniche agli studenti dei corsi di studio universitari in psicologia e ai tirocinanti.

È altresì fatto salvo l'insegnamento di conoscenze psicologiche.

16/12/2013

Chiarimenti sull'art. 21 del Codice deontologico

Il CNOP approva una nota esplicativa

In seguito alla richiesta di chiarimento da parte dell'Ordine del Lazio circa gli ambiti applicativi degli articoli del Codice deontologico modificati dal Referendum recentemente svoltosi, il CNOP nella seduta del 13 e 14 dicembre ha finalmente approvato all'unanimità una nota esplicativa a firma del presidente Palma.

(...)

Di seguito pubblichiamo integralmente la nota:

NOTE DI CHIARIMENTO SULL' APPLICAZIONE DELL' ART. 21 DEL CODICE DEONTOLOGICO

L'art. 21, nel rispetto dell'art. 33 della Costituzione (*"L'arte e la scienza sono libere, e libero ne è l'insegnamento"*), non intende affatto limitare la libertà di insegnamento della Psicologia, né tanto meno ostacolare la diffusione delle conoscenze psicologiche. Promuovere in altri ambiti professionali, anche attraverso attività dirette di insegnamento, di informazione o di divulgazione, una cultura psicologica scientificamente fondata, che favorisca la comprensione dei processi psicologici individuali e sociali, è un'azione auspicabile non solo sul piano della crescita socio-culturale, ma anche per lo sviluppo della nostra professione.

Ciò che l'art. 21 intende specificatamente sanzionare, quindi, è l'attività di insegnamento dello psicologo, rivolta a persone estranee alla professione, che ha come oggetto e finalità dell'azione didattica l'apprendimento e l'acquisizione delle specifiche competenze tecniche della professione di psicologo. In altri termini non è l'area del "sapere psicologico" che va tutelata e riservata, quanto l'area del "saper fare" lo psicologo. L'acquisizione delle competenze professionali, infatti è riservata – come ricorda lo stesso art. 21 – *"agli studenti dei corsi di studio universitari in psicologia e ai tirocinanti"*.

E' da ritenersi sanzionabile la partecipazione diretta dello psicologo, in qualità di organizzatore, docente o formatore, a corsi o eventi che dichiarano esplicitamente di rilasciare a fine percorso titoli o attestati di acquisizione di competenze in evidente contrasto con la normativa sulla professione di psicologo. Appare, infatti, particolarmente grave il coinvolgimento dello psicologo in attività che favoriscano l'esercizio abusivo della professione.

Roma, 16 dicembre 2016

Apprendimento

Per apprendimento in psicologia si è soliti indicare “**un processo psichico che consente una modificazione durevole nel comportamento per effetto dell'esperienza**” . (Galimberti, 1992, Dizionario di psicologia, Voce ‘apprendimento’).

Con questa definizione si escludono tutte le modificazioni di breve durata dovute a condizioni temporanee, episodi isolati, eventi occasionali, fatti traumatici, mentre il riferimento all'esperienza *esclude* tutte quelle modificazioni determinate da **fattori innati** o dal **processo biologico di maturazione**.

L'apprendimento perciò “può essere definito come un **processo continuo**, basato sull'esperienza, che si traduce in un cambiamento relativamente stabile e duraturo nel comportamento o nel comportamento potenziale” ; dunque “**l'apprendimento può avvenire solo attraverso l'esperienza**”. (Zurloni, 2013, p. 139) .

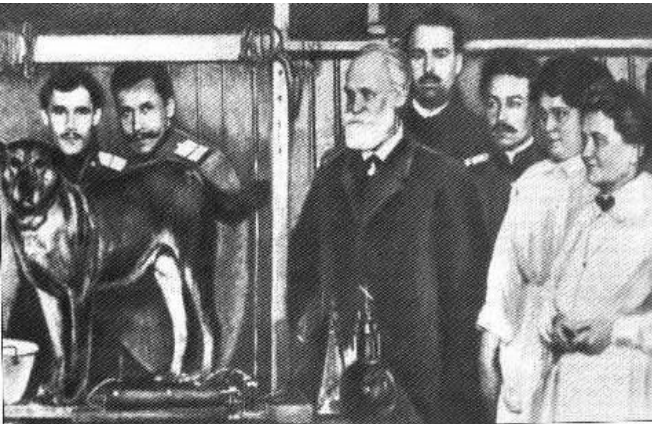
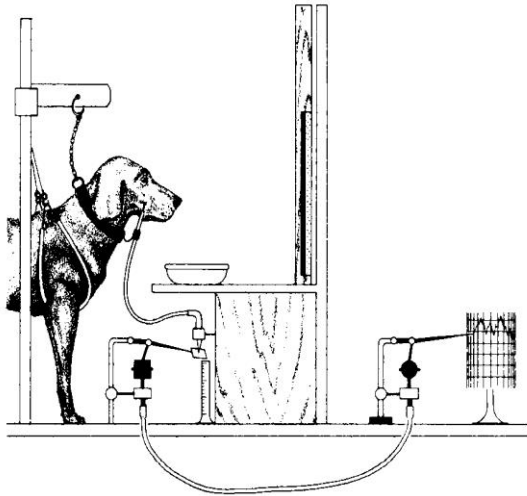
Si è soliti distinguere due grandi tipologie di apprendimento, l'una detta **apprendimento di tipo associativo**, l'altra di **tipo cognitivo**.

Apprendimento

APPRENDIMENTO ASSOCIATIVO

Apprendimento e comportamentismo

CONDIZIONAMENTO CLASSICO



1. PRIMA DEL CONDIZIONAMENTO



2. PRIMA DEL CONDIZIONAMENTO



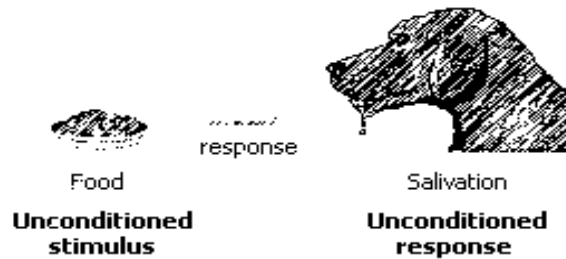
3. DURANTE IL CONDIZIONAMENTO



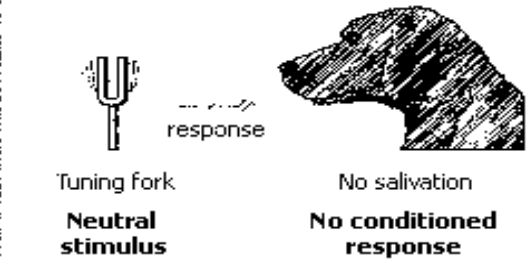
4. DOPO IL CONDIZIONAMENTO



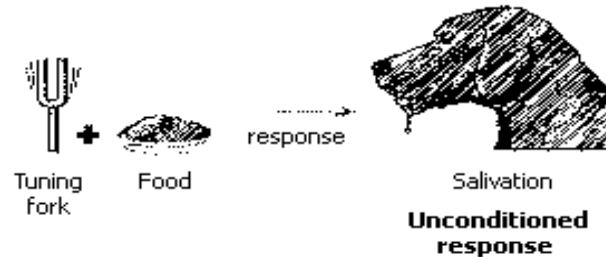
1. Before conditioning



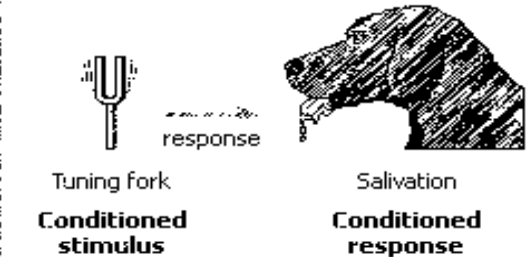
2. Before conditioning



3. During conditioning



4. After conditioning





Il corpo impara a produrre una risposta fisiologica (ad esempio, un aumento del battito cardiaco), quando un evento situazionale (ad esempio, una musica che esprime tensione) è associabile ad un altro evento (ad esempio, uno stimolo visivo spaventoso).



Condizionamento classico

- “ Forma base di apprendimento in cui uno stimolo evento predice il verificarsi di un secondo stimolo o evento”.
- “L’ organismo apprende una nuova associazione tra due stimoli, uno stimolo che in precedenza non attivava una certa risposta e un altro che attivava quella risposta ha automaticamente”.

Sir Charles Sherrington, il più grande fisiologo dell'epoca, gli consigliò di lasciar perdere la folle investigazione su queste “secrezioni psichiche”.

Pavlov prese il Premio Nobel nel 1904 per i suoi studi

Ciò che impariamo in modo accidentale e inconsapevole è molto di più di quello che impariamo il modo intenzionale e consapevole.

L'apprendimento nella specie umana è un processo continuo.

Abituazione vs. sensibilizzazione

Abituazione: diminuzione della risposta comportamentale in seguito alla ripetuta presentazione dello stimolo

Sensibilizzazione: aumento della risposta comportamentale in seguito alla presentazione ripetuta dello stimolo

CENTANNI DI COMPORTA MENTISMO

DAL MANIFESTO DI WATSON
ALLA TEORIA DELLA MENTE
DALLA BT ALL'ACT

08 | 09 NOVEMBRE 2013
PARMA | STARHOTEL DU PARC

10 NOVEMBRE 2013
DIECI ANNI ASCCO



WWW.100COMPORTAMENTISMO.IT

PSYCHOLOGY AS THE BEHAVIORIST VIEWS IT

BY JOHN B. WATSON

The Johns Hopkins University

Psychology as the behaviorist views it is a purely objective experimental branch of natural science. Its theoretical goal is the prediction and control of behavior. Introspection forms no essential part of its methods, nor is the scientific value of its data dependent upon the readiness with which they lend themselves to interpretation in terms of consciousness. The behaviorist, in his efforts to get a unitary scheme of animal response, recognizes no dividing line between man and brute.



1913, Psychological Review, Watson, J.B.

Trad. it. *La psicologia così come la vede il comportamentista*

1 antiteoreticità

2 oggetto della psicologia è il comportamento manifesto, osservabile

3 contro l' introspezione come metodo

4 animali e uomini, continuità biologica

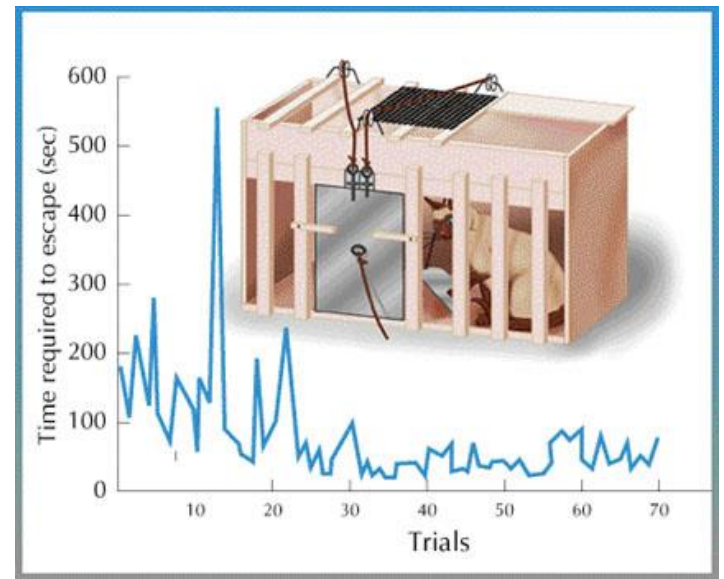
Vedi:

<http://www.youtube.com/watch?v=yyp2nKmFQ4c>

Apprendimento e comportamentismo

CONDIZIONAMENTO OPERANTE

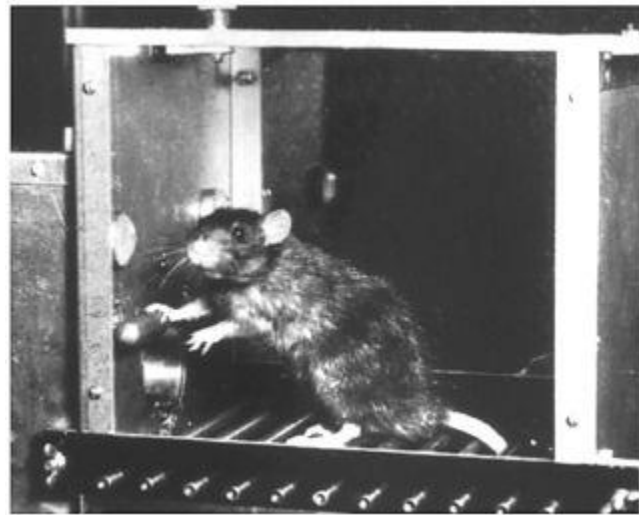
Legge dell'effetto di Thorndike



Una risposta seguita da esiti soddisfacenti diventa più probabile di una risposta seguita da conseguenze spiacevoli.

QUINDI

le conseguenze ambientali producono un forte effetto sul comportamento.



Perché OPERANTE?

“Mentre nel condizionamento classico di tipo pavloviano l'azione dell'organismo è una risposta a uno stimolo, nel condizionamento operante è un'operazione che l'organismo compie sull'ambiente, in vista di uno scopo” (Galimberti, 1992).

Qualunque tipo di comportamento messo in atto dall'organismo in grado di produrre effetti osservabili sull'ambiente.

Un semplice esempio di condizionamento operante (detto di fuga): aprire l'ombrello che per me è di scappare dallo stimolo aversivo qual è il bagnarsi.

Gli esempi clinici: il caso delle FOBIE



Rinforzo:

“ qualunque stimolo che hanno somministrato in modo contingente ad una risposta aumenta la probabilità che quella risposta si verifichi ”

Il rinforzo negativo, NON è la punizione

“ Per distinguere tra ***rinforzo positivo*** e ***rinforzo negativo***, è bene ricordare che *entrambi* aumentano la probabilità del verificarsi della risposta che li precede, ma il ***rinforzo positivo*** aumenta la probabilità facendo seguire la risposta da uno stimolo piacevole, quello ***negativo*** fa la stessa cosa al contrario, attraverso la rimozione, la riduzione o l'incitamento preventivo di uno stimolo spiacevole “ (p. 150).

Estinzione: la ripetizione dello stimolo senza risposta

Generalizzazione: es. il cane apprende a salivare al suono di un sol e saliverà anche in risposta a suoni più bassi o più alti

Discriminazione: è l'opposto della generalizzazione, perché mentre quest'ultima è una risposta alle analogie, la discriminazione è una risposta alle differenze. Es. da 'mamma' alla mamma vera e propria

Modellamento (*shaping*).

Si rinforzano tutte le risposte che si avvicinano a quella desiderata, aumentando la ricompensa quando ci si avvicina alla risposta completa.

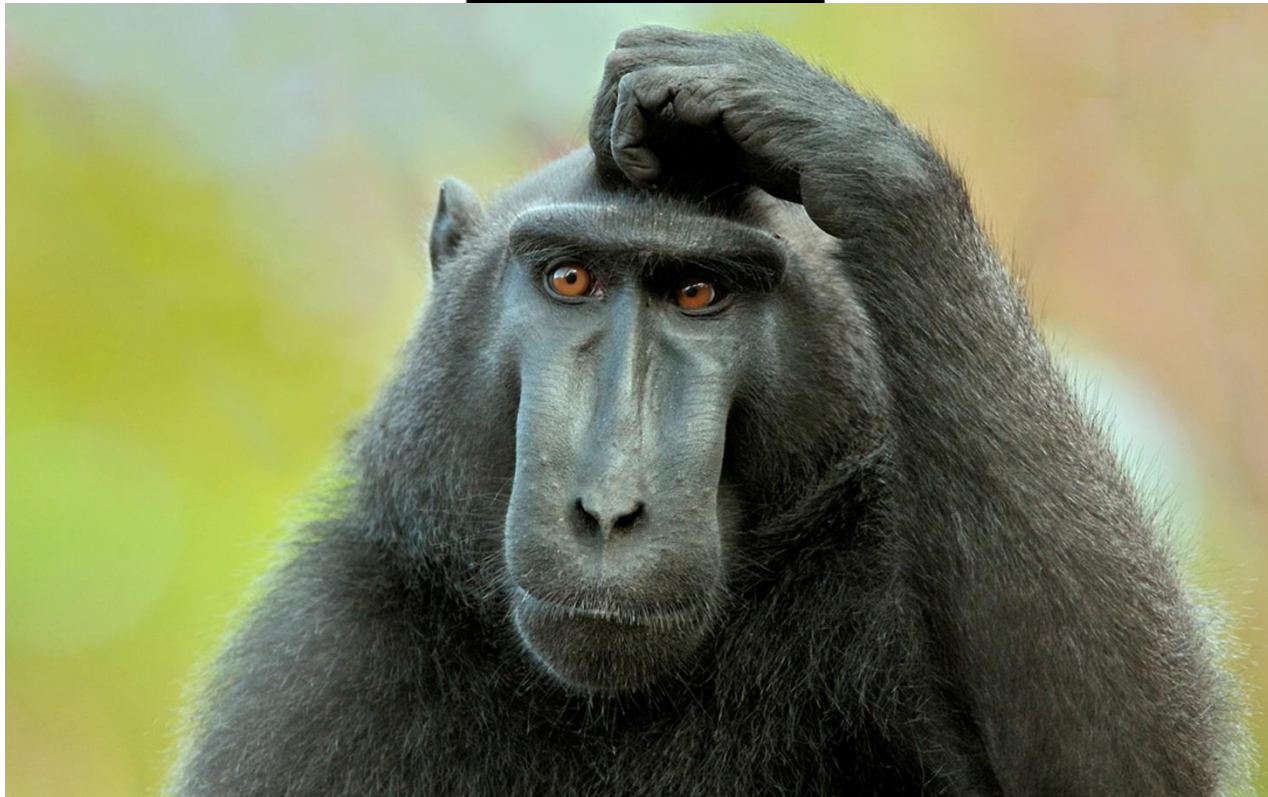


“Processo attraverso cui si rinforza ogni risposta che in modo progressivo si avvicina e infine ricalca il comportamento desiderato”

Apprendimento e comportamentismo

BASTANO I RINFORZI?

LE MAPPE COGNITIVE DI TOLMAN
Inizia la crisi del ‘vetero – comportamentismo’

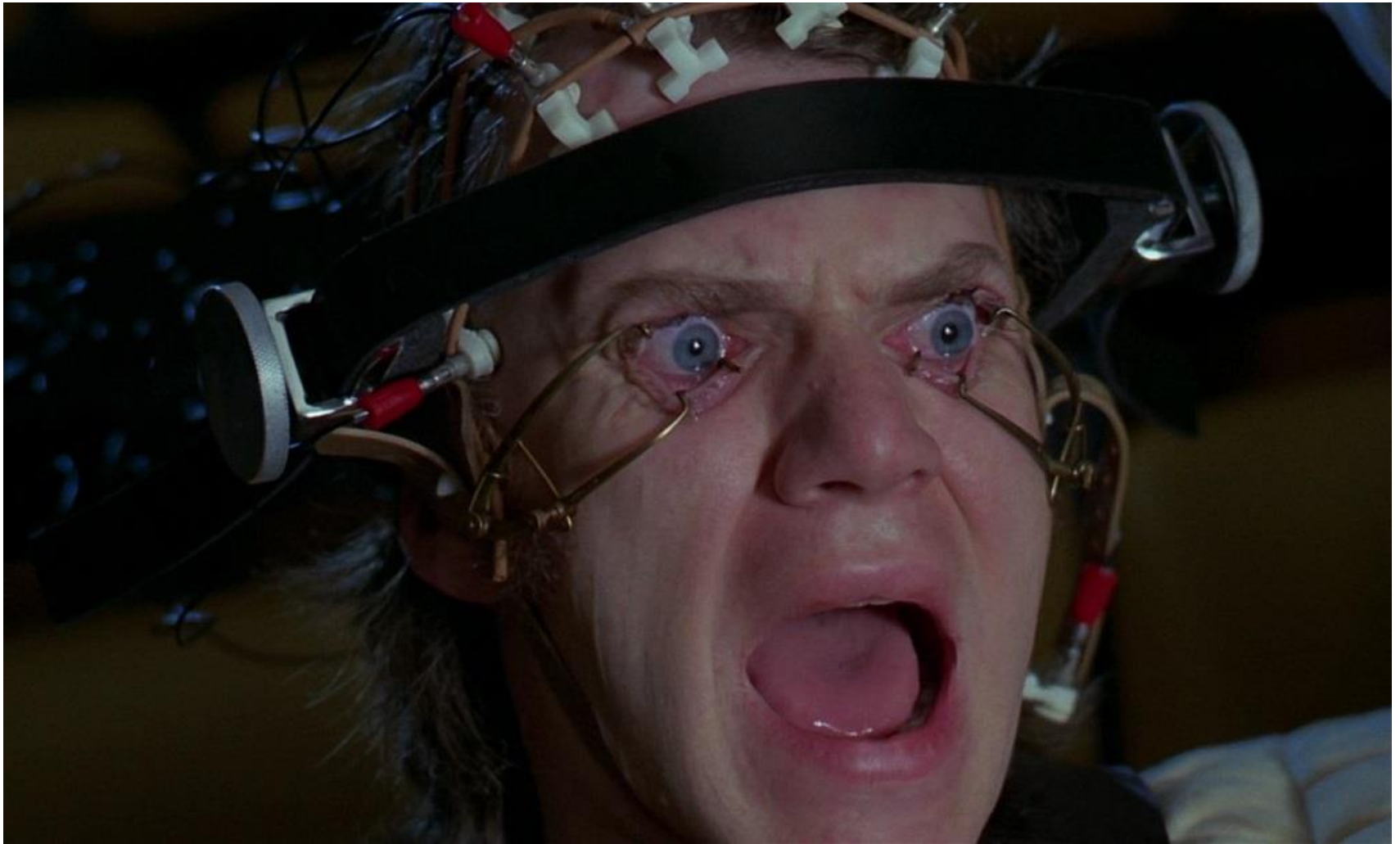


Le mappe cognitive generano un'immagine mentale che un organismo usa per muoversi nell'ambiente noto (ad esempio, camminare nella propria casa al buio).

I ratti degli esperimenti condotti da Tolman nel labirinto avevano acquisito una rappresentazione mentale della disposizione dello stesso, come dimostrava la capacità che essi avevano nel rintracciare l'uscita anche quando questo veniva allagato.

Apprendimenti latenti: ciò che si modifica non sono i comportamenti ma i contenuti cognitivi.





Learning Theory: “Il pregio della semplicità e il difetto del riduzionismo”
(Pontecorvo, 1999)

Oltre il comportamentismo classico

APPRENDIMENTO COGNITIVO

Apprendimento e comportamentismo

APPRENDIMENTO PER IMITAZIONE/OSSERVAZIONE

L' esperimento sull' aggressività
The Bobo-Doll Experiment
Albert Bandura
1961





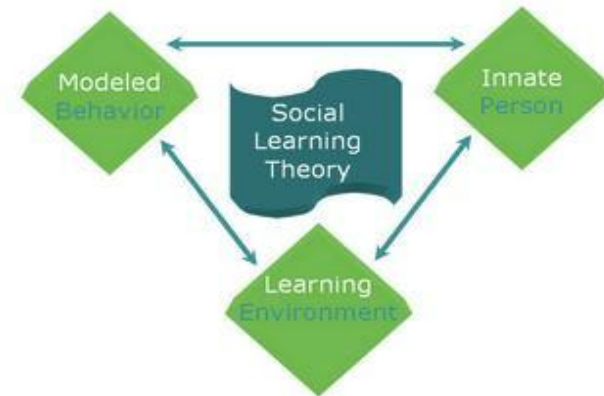


Albert Bandura
Social Learning Theory

- Influenced by **Behaviorism** and includes **Cognitivist** ideas; sometimes referred to as *social cognitive learning theory*
- Emphasizes importance of observing and modeling behaviors, attitudes, and emotional reaction of others; learning by observing and modeling
- Both cognitive and environmental factors influence human behavior and learning

- 4 stages:

1. Attention: must pay attention to modeled behavior to learn
2. Retention: remember details of behavior in order to learn and reproduce behavior at later point
3. Reproduction: individual organizes his/her response according to modeled behavior to successfully reproduce it
4. Motivation: incentive or motivation to reproduce behavior



L'importanza del modello, il modello significativo

p. 106 – 107 di “*A scuola con gli adolescenti. Psicologia per insegnare*”, Calamari, E. , a cura di, 2008, Pisa, Ed. Felici.

I limiti

“ Il comportamentismo definisce l' apprendimento come consolidamento di una risposta che, facendo parte del repertorio dell' organismo studiato, viene rinforzata e quindi appresa attraverso una opportuna somministrazione di contingenze di rinforzi. Restano fuori dalla sua analisi non solo le conoscenze disciplinari, complesse e articolate che si imparano a scuola, ma anche linguaggi e discorsi, procedure e metodologie, interazioni sociali complesse, modalità concettuali ed epistemiche (considerate nelle loro specificità conoscitive), attività professionali autonome”

[Pontecorvo, 1999, p.10]

APPRENDIMENTO - FEED-BACK

1. Il condizionamento classico è una forma di apprendimento associativo

Vero o falso?

2. Nel condizionamento operante il soggetto attivamente ricerca nell' ambiente il rinforzo

Vero o falso?

3. I rinforzi negativi sono punizioni, quelli positivi sono premi

Vero o falso?

4. Si definisce 'rinforzo' quella misura che aumenta la probabilità che un determinato comportamento si ripeta

Vero o falso?

5. Con il termine generalizzazione s' intende l' estensione di una risposta appresa a situazioni simili a quelle in cui si è realizzato l' apprendimento originario.

Vero o falso?

ESERCITAZIONE

Pensa alle Tue esperienze di insegnamento e racconta in sintesi un episodio in cui hai applicato la legge del rinforzo per incentivare la motivazione ad apprendere nei Tuoi studenti oppure esponi delle brevi considerazioni sull'importanza dei rinforzi per l'apprendimento nelle discipline insegnate.

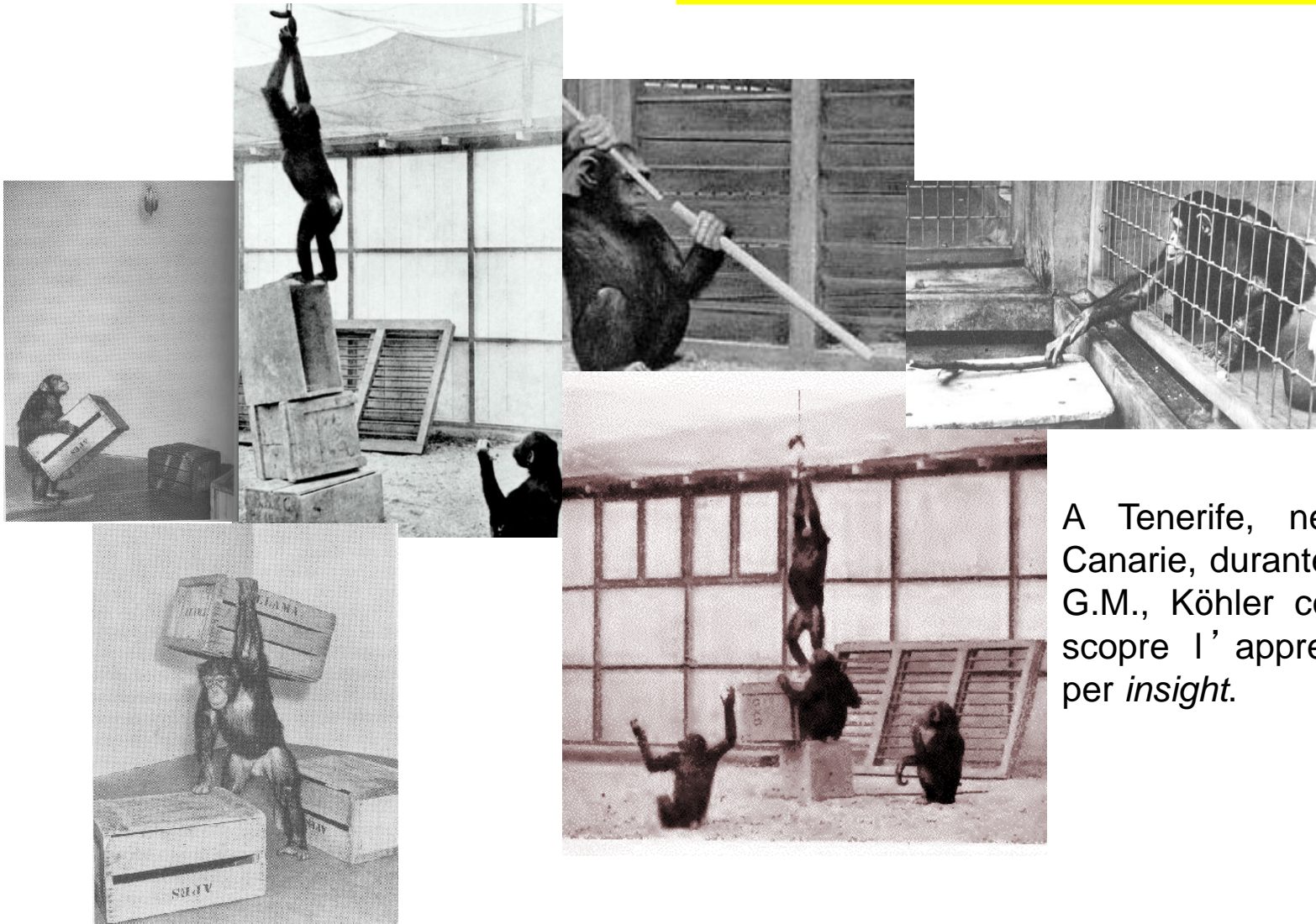
Durata: 10 minuti

Al termine leggeremo uno o più dei Vostri sintetici elaborati

Apprendimento

APPRENDIMENTO PER INSIGHT

Apprendimento Gestaltico

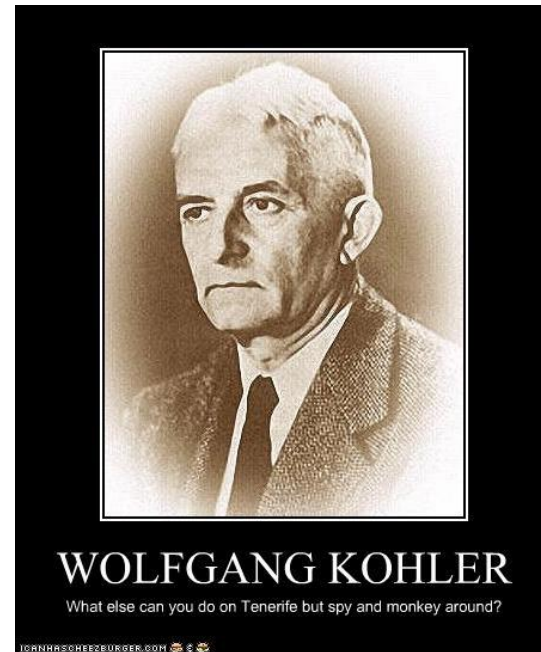


A Tenerife, nelle Isole Canarie, durante la prima G.M., Köhler con Sultan scopre l'apprendimento per *insight*.

Apprendimento per insight

Apprendimento attraverso una riorganizzazione della propria percezione dei problemi di una data situazione.

Siamo in presenza di processi di apprendimento più mentali che comportamentali.



APPRENDIMENTO - FEED-BACK

1. Il condizionamento classico è una forma di apprendimento per insight

Vero o falso?

2. L' apprendimento per insight necessita per realizzarsi di rinforzi

Vero o falso?

3. La punizione permette di modificare i comportamenti acquisiti

Vero o falso?

4. Si definisce 'rinforzo' quella misura incentivante che aumenta la probabilità che un determinato comportamento si ripeta

Vero o falso?

5. Nell' apprendimento per imitazione il modello esercita un ruolo essenziale

Vero o falso?

Apprendimento e sviluppo intellettuale

Piaget e la teoria stadiale dell' intelligenza

Lo stadio delle operazioni formali



Dal comportamentismo al cognitivismo, dal cognitivismo al costruttivismo

L' apprendimento situato

L' apprendimento è legato a una specifica situazione e immerso in un dato contesto immediato. In particolare il contesto va considerato come la matrice dei significati: l' insieme delle condizioni che rendono intelligibili i contenuti delle attività proposte, in grado di attribuire versatilità alle conoscenze, di volta in volta, apprese (Anolli, 2011).

Le differenze con l' insegnamento – apprendimento tradizionale:

“L' apprendimento situato consente (...) un' esperienza fortemente 'individualizzata', poiché ogni fruitore partecipa secondo il suo background, la sua enciclopedia delle conoscenze, i suoi atteggiamenti e le sue aspettative. Nello stesso tempo, esso favorisce un' esperienza 'socializzata', poiché implica la condivisione dei risultati e delle eventuali difficoltà” (Zurloni, p. 157)

Apprendimento e Motivazione

IL PERCHÉ PSICOLOGICO DELL' AGIRE UMANO



Jacopo da Pontormo
Rosso Fiorentino
Bill Viola, *The Greeting*,
1995



<http://www.youtube.com/watch?v=Dg0lyGUVXaQ>

BILL VIOLA (1995)

Bill Viola è un videoartista italoamericano nato a New York nel 1951. Con *The Greeting* – presentato alla Biennale di Venezia del 1995 – Viola ha iniziato a richiamarsi a grandi maestri del passato. L'artista non mira a ricreare la *Visitazione* del Pontormo (l'incontro fra Maria, in attesa di Gesù ed Elisabetta, incinta di san Giovanni Battista) ma a utilizzarla come "guida per fare qualcosa di nuovo". Le figure sono spogliate di ogni simbolismo religioso e inserite in un nuovo contesto. *The Greeting* dilata i quarantacinque secondi dell'incontro in un film di oltre dieci minuti, calando lo spettatore nei più piccoli gesti e nelle espressioni dei personaggi.



to in
ù pic
forty
ten n
the c

La motivazione ha sia un aspetto quantitativo (intensità) sia qualitativo (direzione).

Le tendenze motivazionali costituiscono caratteristiche della personalità di ciascun individuo, che presenta in grado diverso un vero e proprio profilo dei principali fattori motivazionali alla base del suo comportamento.

Istinti, bisogni (Murray, 1943) e pulsioni (Freud).

Freud: la pulsione NON è un istinto

TAT, test proiettivo di contenuto. Murray, Bellack.

Cos' è un test?

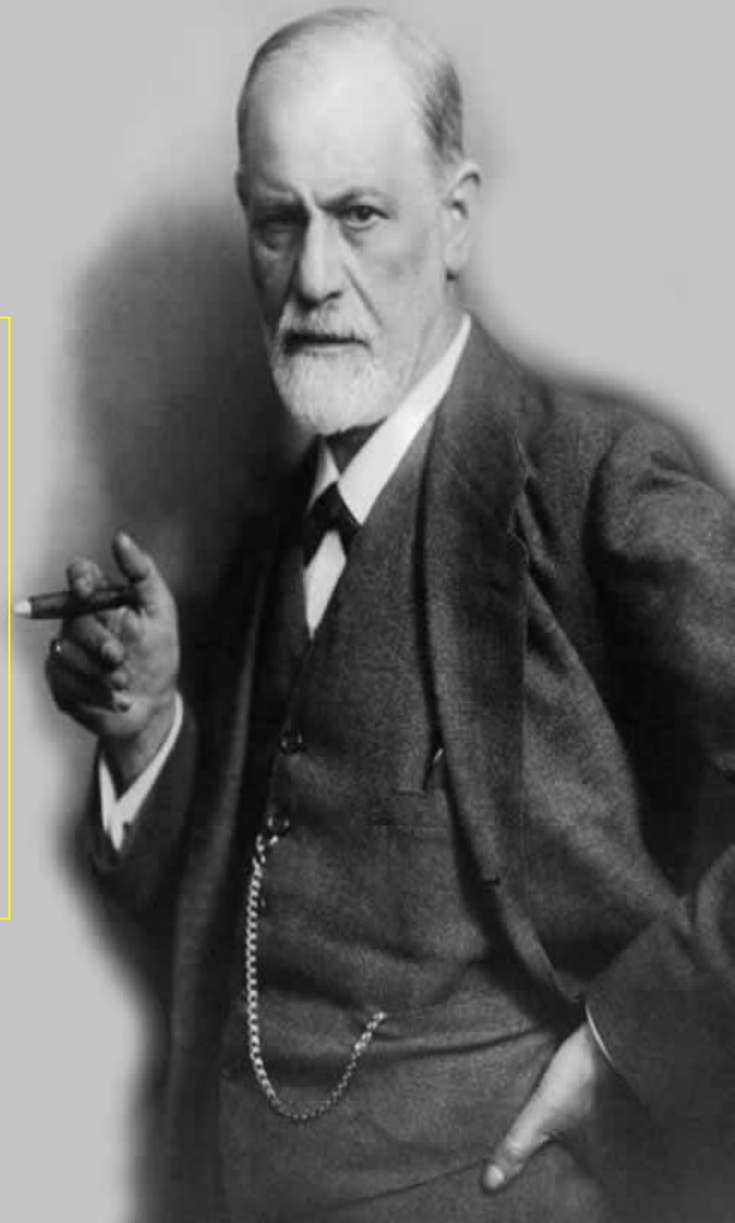
Cos' è un test proiettivo? Vedi il caso della trasmissione televisiva che utilizza in modo improprio e dannoso uno dei test proiettivi più famosi, il reattivo Rorschach (i diritti d' Autore sono scaduti, è vero, ma questo non autorizza nessuno ad abusare per motivi di spettacolo di uno strumento sanitario).

Motivazione estrinseca/ Motivazione intrinseca

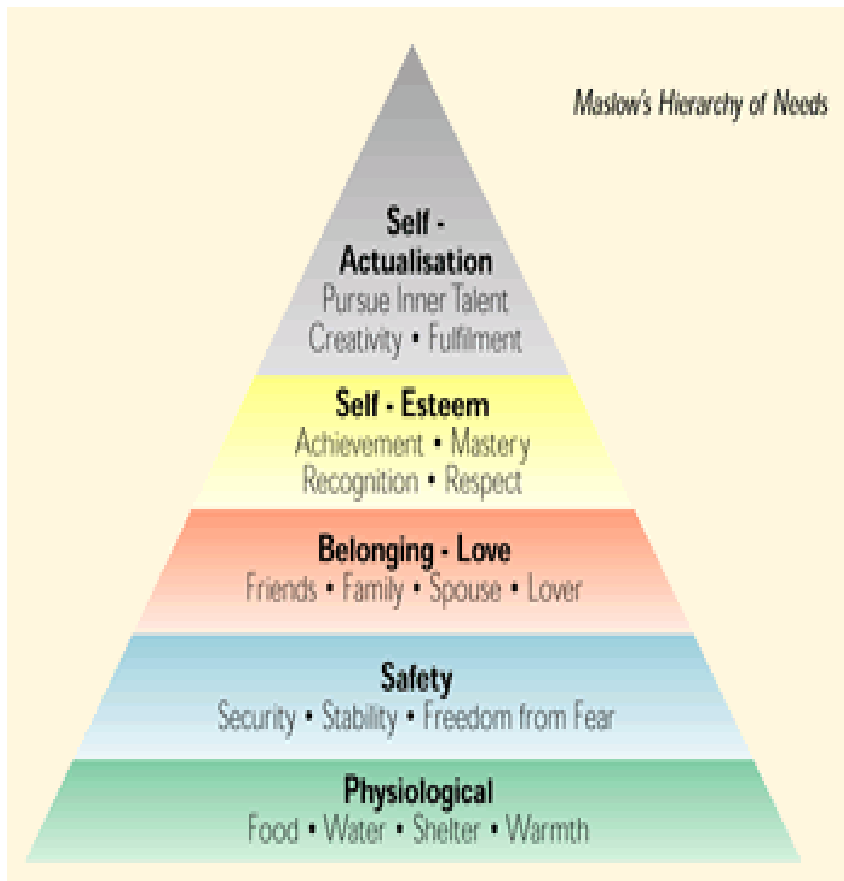
Motivazione e riduzione della tensione: pulsioni omeostatiche e pulsioni non omeostatiche

Definizione di **pulsione**

- ❑ un concetto-limite tra il somatico e lo psichico
- ❑ grandioso nella sua indeterminatezza
- ❑ ha una fonte (il corpo), una méta (il soddisfacimento, la detensione), un mezzo (l'oggetto).
- ❑ istinto è diverso da pulsione (le pulsioni hanno una 'storia')
- ❑ differenza con motivazione



Maslow e la Sua ‘piramide dei bisogni’ ovvero usi e abusi della psicologia

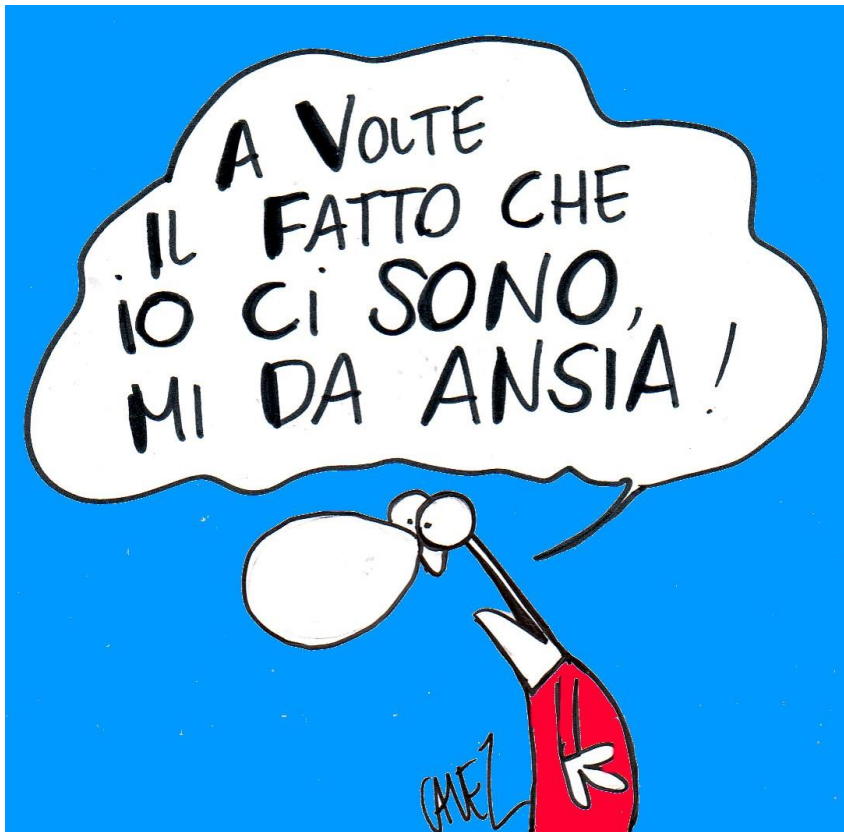


PIRAMIDE DEI BISOGNI
DI MASLOW (1954)

**RIVEDUTA
IN CHIAVE
MODERNA**

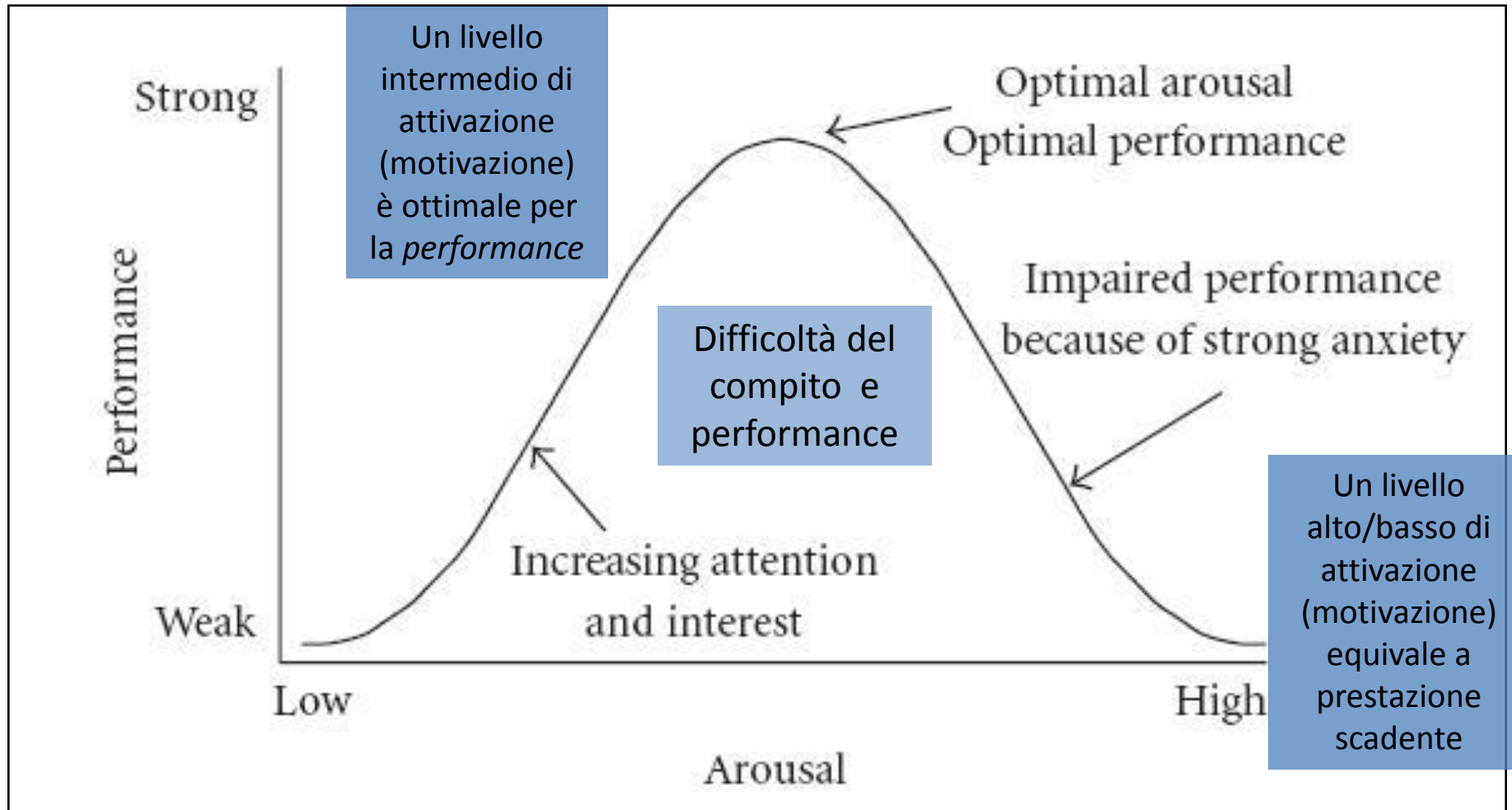


Ansia e apprendimento.
Amici, nemici o semplici
conoscenti?



Legge di Yerkes e Dodson

Motivazione e prestazione



MOTIVAZIONE - feed-back

Un livello elevato di *arousal* – motivazione - migliora la *performance* di apprendimento

Vero o falso?

Nella psicoanalisi l' istinto è sinonimo di pulsione

Vero o falso?

Quanto è più complesso un compito di apprendimento, tanto maggiori sono le probabilità che la motivazione ad apprendere cresca

Vero o falso?

Nell' apprendimento gestaltico la ristrutturazione complessiva del campo d' esperienza consente al soggetto di trovare soluzioni innovative ai problemi che questi incontra nell' ambiente

Vero o falso?

Verso la prospettiva socio-culturale

“*A scuola con gli adolescenti. Psicologia per insegnare*” (Calamari, E. , a cura di, 2008, Pisa), pp. 26 – 38.

Da Piaget a Vygotskij, da Vygotskij a Bruner

Dagli stadi cognitivi alla ZSP

Dalla maturazione psicobiologica alla psicologia della cultura

Bisogna reintrodurre la psiche nella cultura e la cultura nella psiche. Noi attribuiamo significati agli eventi. La cultura è l'insieme dei significati di sfondo condivisi da un gruppo umano. Della cultura fanno parte gli artefatti (es. i PC).

Scaffolding: l'adulto offre un sostegno all'attività del più giovane e progressivamente lo riduce fino a toglierlo, quando il più giovane è in grado di svolgere da solo l'attività.

L'apprendimento è un'attività situata. La centralità del contesto.

IL CONTESTO

... il quadro culturale entro cui ha luogo un particolare evento interattivo e che offre risorse (e vincoli) per la sua realizzazione e interpretazione ed è a sua volta arricchito e cambiato dalle azioni e dalle parole di tutti i partecipanti

(Duranti , Goodwin, 1992; Pontecorvo, 1999)

C'è un' interdipendenza di narrazioni nelle relazioni tra gli individui che costruiscono reti di identità che si sostengono a vicenda, come accade in una classe.

Allora, ritorniamo per un momento all'alunno di 6 anni che entra nella prima classe della scuola elementare; in un nostro lavoro precedente avevamo parlato «del caso e della fortuna» che contribuiscono alla formazione di classi più o meno omogenee e più o meno facili da governare [Carugati e Selleri 1996, cap. 3]: ora aggiungiamo che la stessa sorte accompagna la collocazione di un alunno in un team piuttosto che in un altro.

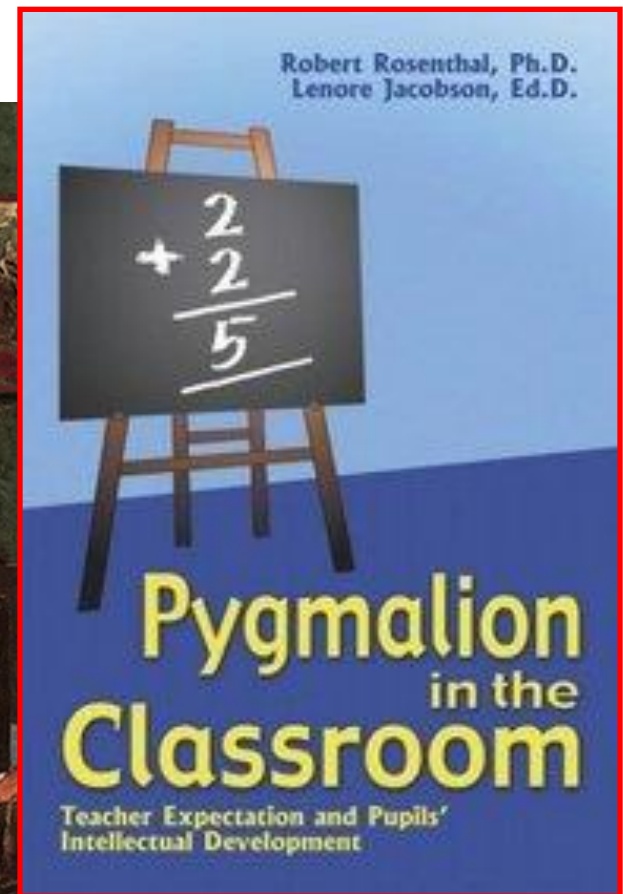
3. LE CLASSI COME CONTESTI CULTURALI

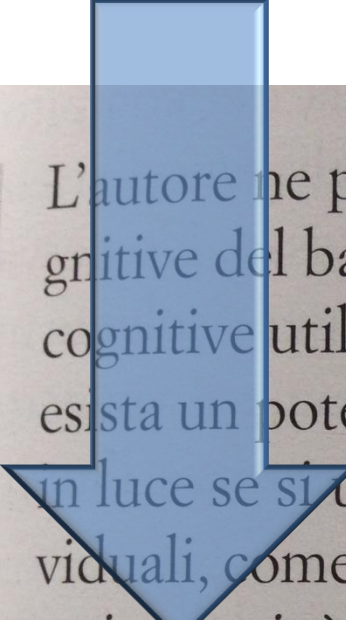
Lasciando per un attimo da parte i vantaggi e gli svantaggi legati agli aspetti organizzativi che caratterizzano la vita quotidiana delle classi vediamo come ognuna di esse sia un contesto sociale.

Il nucleo centrale del contesto classe è formato dalle situazioni di **interazione faccia-faccia**; ci sono quelle fra alunni e quelle fra insegnanti e alunni. Gli alunni interagiscono molto durante le ore di scuola: giocano, si aiutano, si sfidano, si confrontano, si confrontano sulla base delle richieste degli insegnanti.

Il ruolo delle aspettative sociali: l' Effetto Pigmalione

Personaggio della mitologia classica, re di Cipro, che, innamoratosi di una statua da lui stesso scolpita, ottenne da Afrodite che fosse trasformata in donna vivente, che poi sposò. Il motivo fu ripreso e adattato modernamente dal drammaturgo irlandese G. B. Shaw nella commedia *Pygmalion* (1913), in cui un professore di fonetica si assume il compito di insegnare buon accento e buone maniere ad una giovane fioraia.





L'autore ne parla nel contesto della valutazione delle abilità cognitive del bambino: egli sostiene che occorre studiare le abilità cognitive utilizzando una concezione dinamica, ipotizzando che esista un potenziale intellettuale individuale che non viene messo in luce se si utilizzano strumenti di misura esclusivamente individuali, come quelli introdotti proprio negli anni in cui Vygotskij scrive; e cioè lo strumento di Binet e Simon (cfr. cap. 1, par. 5).

Vygotskij definisce la **Zona di Sviluppo Prossimale** come **la distanza fra il livello di sviluppo attuale, definito dal tipo di abilità mostrata da un soggetto che affronta individualmente un compito, e il livello di sviluppo di cui un soggetto dà prova quando affronta un compito del medesimo tipo, con l'assistenza di un adulto o di un coetaneo più abile**. In altre parole si tratta della differenza fra due prestazioni di un bambino: senza o con l'assistenza di un partner.

Domande e suggerimenti

Vygotskij non ha mai esplicitamente approfondito lo studio delle forme di supporto sociale che nelle situazioni quotidiane caratterizzano la ZOPED, ma comunque riteneva centrali per l'istruzione le caratteristiche del discorso fra adulti e bambini nei contesti di apprendimento.

Certamente l'analisi delle interazioni sociali ha una funzione importante nello sviluppo della nozione di ZOPED, intesa come un microsistema sociale [Carugati e Selleri 1996] che contiene diversi attori, sistema creato in larga misura dagli attori stessi, anche se in un contesto di relazione asimmetrica, soprattutto perché molte situazioni di apprendimento si concretizzano all'interno di classi e scuole. Le domande poste dall'adulto, ma anche i suoi suggerimenti, possono essere indicate come utili strumenti per favorire l'apprendimento nella ZOPED; vediamo alcuni esempi.

Gli alunni hanno letto un breve testo di storia.

- Se l'insegnante dice: «Prima di fare il rias-

sunto, potete pensare un momento al tema centrale di questo testo?» di fatto fornisce indicazioni sul lavoro da svolgere (ISTRUZIONI SUL COMPITO).

- Se invece, appena terminata la lettura, l'insegnante chiede direttamente alla classe: «Quale pensate sia il tema centrale di questo brano?» di fatto si attende una risposta (PORRE DOMANDE).
- L'insegnante può invece suggerire agli alunni come affrontare l'approfondimento del brano appena letto: «Tutte le parti del testo letto sono collegate fra loro da questa idea centrale e cioè che...»; di fatto li indirizza sulla struttura del brano (STRUTTURE DI SPIEGAZIONE).
- Se invece dice: «Come abbiamo visto altre volte, tutti i testi hanno un tema centrale. Le diverse parti di un testo sono collegate fra loro proprio da questo tema che...» di fatto richiama un principio più generale, da cui si arriverà in seguito al testo in esame (STRUTTURE CHE PERMETTONO DI ORGANIZZARE LE ATTIVITÀ COGNITIVE).

Una delle maggiori influenze della nozione di ZOPED è la consapevolezza che l'insegnamento non si risolve nel progettare, mettere in atto e valutare un curriculum in cui i saperi sono stati trasformati in discipline, obiettivi e contenuti.

Insegnare richiede certamente tutte le attività precedenti, ma l'insegnamento, per essere efficace, deve avere la possibilità di realizzare varie ZOPED: in senso trasversale alla classe per singoli alunni o piccoli gruppi; in senso longitudinale per mantenere una prospettiva centrata sui bisogni degli alunni.

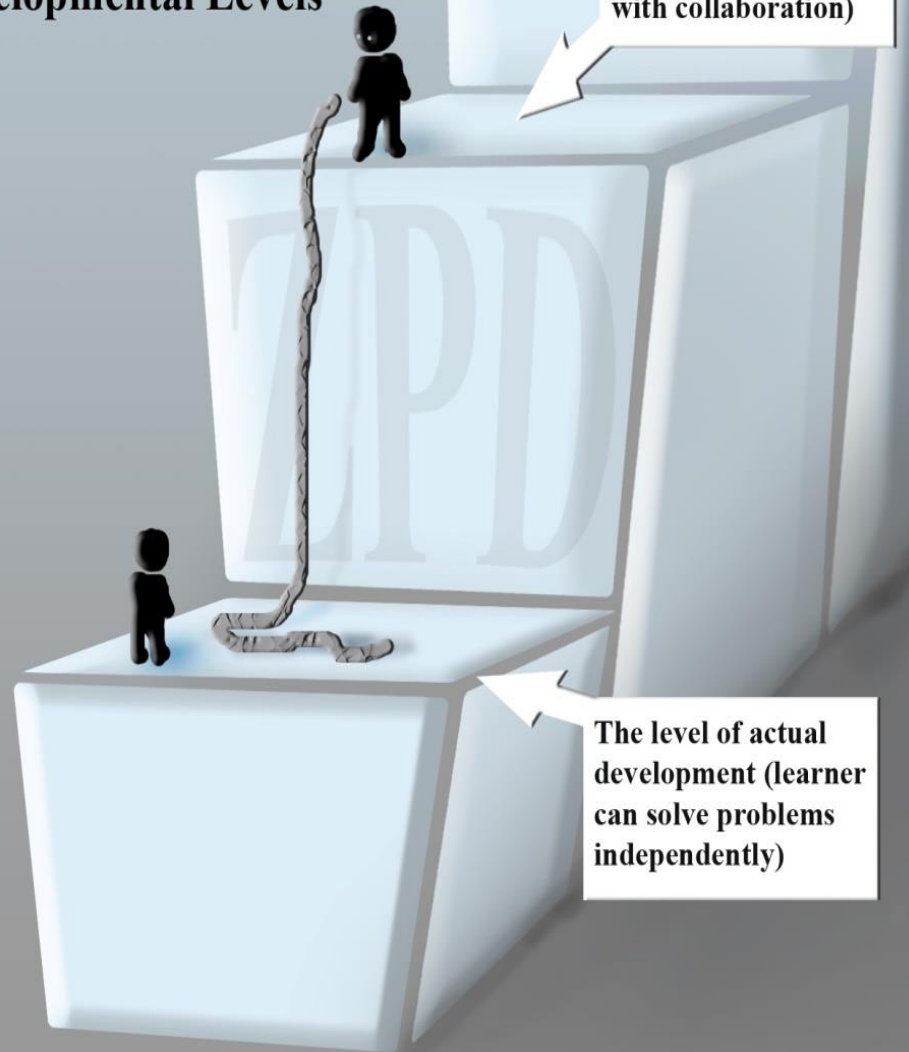
Diciamolo fin da subito: gli alunni che compongono una classe non potranno mai essere fra loro uguali; ci saranno classi più o meno omogenee al loro interno, poiché caratteristiche esterne alla scuola (comunità scolastica, classe sociale delle famiglie; cfr. cap. 4) possono contribuire ad aumentare o diminuire la varianza, ma resta il fatto che in ogni classe si possono sempre individuare almeno due o tre gruppetti

Scaffolding: l'adulto offre un sostegno all'attività del più giovane e progressivamente lo riduce fino a toglierlo, quando il più giovane è in grado di svolgere da solo l'attività.

Più in dettaglio, è possibile distinguere diverse componenti o funzioni dello *scaffolding*: il **coinvolgimento del bambino** nell'attività (quanto l'attività è interessante per il bambino); la **riduzione della difficoltà** di un'attività (è l'adulto che interviene sulla base della condotta del bambino); il **mantenere orientata l'attività** verso l'obiettivo (per esempio, quando l'adulto e il bambino non si distraggono); la **segnalazione delle caratteristiche specifiche** dell'attività (segnalazione realizzata dall'adulto per favorire la comprensione nel bambino); il **controllo della frustrazione** (quanto e come gli insuccessi presenti nel corso dell'attività non ne ostacolano la prosecuzione).

I primi studi nell'ottica dello *scaffolding* sono stati condotti con bambini nel corso dei primi anni di vita, ma Wood e colleghi [*ibidem*] hanno mostrato che queste caratteristiche sono riscontrabili anche nelle attività di gioco libero dei bambini di età prescolare e soprattutto in attività di

Vygotsky's Two Developmental Levels



MOTIVAZIONE - feedback

La psicologia della cultura pone in evidenza la centralità del contesto nell'apprendimento

Vero o falso?

Insight, nell'ottica dell'apprendimento gestaltista, equivale ad apprendimento per prova ed errore

Vero o falso?

Nella prospettiva storico-socio-culturale dell'apprendimento gli strumenti informatici e telematici sono artefatti che mediano i processi di apprendimento

Vero o falso?

Con il termine *Scaffolding* s'intende il processo nel quale l'adulto offre un sostegno all'attività del più giovane e progressivamente lo riduce fino a toglierlo, quando il più giovane è in grado di svolgere da solo l'attività.

Vero o falso?

Anche sulla base delle affermazioni di Bruner sulla psicologia popolare [1990] e di quelle di Shweder [1991] sulla centralità della mediazione dei significati per cui c'è un processo duale di dare e ricevere attraverso la cultura che implica che gli esseri umani abitano mondi intenzionali in cui le tradizionali dicotomie tra soggetto e oggetto, persona e ambiente non possono essere operate, né ordinate in variabili dipendenti e indipendenti, Cole enuncia i **principi condivisi di una psicologia culturale** [1996, 104]:

- Sottolinea un'azione mediata in un contesto.
- Insiste sull'importanza di un metodo genetico che include livelli di analisi storici, ontogenetici e microgenetici.
- Cerca di basare la sua analisi su eventi quotidiani.
- Assume che l'attività mentale emerge nell'azione mediata e congiunta di più persone. La mente è co-costruita e distribuita.
- Assume che gli individui sono agenti attivi del loro sviluppo, ma non agiscono in situazioni di loro completa scelta.
- Respinge spiegazioni scientifiche di tipo causa-effetto o stimolo-risposta a favore di spiegazioni che sottolineano la natura emergente della mente in attività e riconoscono un ruolo centrale all'interpretazione.
- Si basa su metodologie tratte dalle scienze umane oltre che dalle scienze biologiche e sociali.

I principi di base, offerti dalla scuola storico-culturale russa, sono dati dalla **mediazione attraverso artefatti**, dallo sviluppo storico di tali artefatti, accumulato dal gruppo nella sua esperienza storica, dall'attività pratica e dall'origine sociale dei processi mentali umani secondo la teorizzazione vygotskiana.

11:13

Apprendimento e motivazione

LE TEORIE IMPLICITE DELL' INTELLIGENZA E LA MOTIVAZIONE AD APPRENDERE

La scala delle teorie dell'intelligenza: scheda sul Sé per gli adulti

Il presente questionario è stato costruito per analizzare le opinioni sull'intelligenza. Non ci sono risposte giuste o sbagliate. Siamo solo interessati alle tue opinioni. Compilando la scala seguente, indica per favore fino a che punto sei d'accordo o in disaccordo con ciascuna delle seguenti affermazioni, scrivendo il numero che corrisponde alla tua opinione nello spazio accanto a ogni affermazione.

1 FORTEMENTE
D'ACCORDO

2 D'ACCORDO

3 ABBASTANZA
D'ACCORDO

4 ABBASTANZA
CONTRARIO

5 CONTRARIO

6 FORTEMENTE
CONTRARIO

- * _____ **1.** Tu hai una certa quantità di intelligenza, e puoi fare ben poco per cambiarla.
- * _____ **2.** La tua intelligenza è qualcosa di te che non puoi cambiare molto.
- _____ **3.** Indipendentemente da chi tu sia, puoi cambiare in maniera efficace il tuo livello di intelligenza.
- * _____ **4.** A essere sinceri, non puoi proprio cambiare la tua quantità di intelligenza.
- _____ **5.** Puoi sempre cambiare in misura notevole la tua quantità di intelligenza.
- * _____ **6.** Puoi imparare cose nuove, ma non puoi cambiare la tua intelligenza.
- _____ **7.** Indipendentemente da quanta intelligenza tu abbia, puoi sempre cambiarne un po'.
- _____ **8.** Puoi cambiare in modo considerevole anche il tuo livello di base di intelligenza.

Nota: Per gli studi sul modo in cui le teorie dell'intelligenza delle persone influenzano il loro modo di giudicare e trattare gli altri, si utilizzino le schede sugli «Altri» delle scale delle teorie dell'intelligenza. Le schede sugli «Altri» sono state predisposte sostituendo alla parola «tu» le parole «persone», «ognuno», «chiunque» o «tutti» (come nella scala «tipo di persona» qui di seguito).

Sempre in linea con le nostre previsioni, gli studenti espressero diversi atteggiamenti verso la scuola. Gli entitari si mostravano sensibilmente più ansiosi nei riguardi del lavoro scolastico e tendevano a essere più preoccupati della scuola in generale.

Pertanto, le teorie degli studenti sull'intelligenza anticipano di fatto i loro reali risultati. Sembra che il fatto stesso di entrare in un ambiente scolastico con la convinzione di possedere un'intelligenza fissa li predisponga a dubitare di se stessi, all'ansia e a cadute nel rendimento. La teoria dell'entità valorizza le dimostrazioni immediate delle capacità intellettuali piuttosto che la padronanza acquisita nel corso del tempo. Tale teoria, poiché non fornisce agli studenti il tempo necessario per abituarsi alle nuove sfide e non permette loro di rafforzare i propri giudizi sull'intelligenza, può indurli a conclusioni premature circa le proprie possibilità di lavorare bene nel nuovo ambiente.

La teoria incrementale, invece, aiuta gli studenti a desiderare la sfida e favorisce l'aspettativa che la padronanza sia un processo che si acquisisce in molto tempo e con un impegno prolungato. È una teoria che pone gli studenti in uno stato d'animo favorevole mentre si impegnano ad affrontare richieste che aumentano in modo progressivo.

Perché gli entitari caratterizzati da un'elevata fiducia nella propria intelligenza mostravano un tale abbassamento nel rendimento? Dopotutto, molti di loro erano tra i più bravi nella scuola elementare e evidentemente lo sapevano. Più avanti dedicherò molto più spazio al problema della fiducia e del suo ruolo in

Apprendimento e motivazione

GLI STILI ATTRIBUTIVI

Cosa significa ‘attribuire’ ?

“Il *locus of control* è un modello che spiega come **la percezione che le persone hanno di sè stesse e della realtà possa essere semplicemente un punto di vista**, indipendente dai fatti ‘reali’, ovvero un modo con cui i fatti vengono interpretati.

Julian B.Rotter, attraverso questo modello, ha definito il grado di percezione rispetto al controllo del proprio destino e degli eventi. Questo controllo può essere *interno* o *esterno*.

Le persone che hanno un **locus of control “interno”** attribuiscono la causa di ciò che accade a se stessi e al proprio intervento.

Le persone che hanno un **locus of control “esterno”** credono di avere poche possibilità di influenzare eventi, che dipendono, secondo loro, dal caso, da chi ha maggiore potere, ecc...

Ognuno di noi ha una **dominanza di uno dei due stili** di attribuzione. Le persone che possiedono un *locus of control* interno si sentiranno maggiormente responsabili delle loro azioni e avranno maggiori possibilità di successo. Nelle persone che hanno un *locus of control* esterno l’atteggiamento sarà più passivo rispetto alle situazioni della vita e tenderanno ad accettare gli eventi anche quando potrebbero essere modificati.

Tuttavia, al di là della dominanza, tutti noi utilizziamo l’attribuzione a cause sia interne che esterne. Ad esempio, è buffo notare che spesso **noi tendiamo ad attribuire i propri successi a stati interni** (“sono proprio bravo”), mentre quando un’altra persona ottiene gli stessi risultati, allora ci spostiamo su spiegazioni esterne (“è stato fortunato”). Allo stesso modo **quando si fanno errori o si fallisce in un compito si tende ad attribuire le cause a qualcosa di esterno**, a fattori situazionali piuttosto che incolpare noi stessi. In maniera speculare quando gli altri non riescono in qualche compito o fanno errori, tendiamo ad usare su di loro attribuzioni interne, per esempio dicendo che il pessimo risultato che hanno ottenuto è da attribuire alle loro caratteristiche personali (“è una persona poco intelligente”).

Bernard Weiner (...) oltre al *locus of control* ha individuato i seguenti due criteri per valutare la causa di un certo risultato:

- 1) **la stabilità** (le cause cambiano nel tempo oppure rimangono stabili?)
- 2) **la controllabilità** (cause che siamo in grado di controllare come le competenze, rispetto a cause che non possiamo controllare come la fortuna, le azioni degli altri, ecc...)

L’ **interazione di questi tre fattori** (ad esempio potremmo ritenere che la causa sia esterna a noi e tuttavia prevedibile [stabile] e controllabile) spiega in modo ancora più preciso il modo di porsi e di reagire delle persone.”

Letture e commento in aula del testo d'esame
(pp. 121 – 123)

Fonte: De Beni, Moè, 2000, p. 220 e ssg.

Gli stili attribuitivi



Strategico

Depresso

Negatore

Pedina

Abile



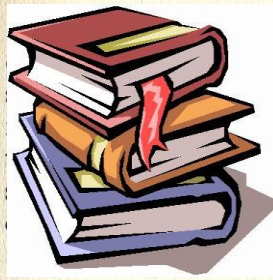
BASTARDO!
SARESTI PERFINO
CAPACE DI NEGARE
L'EVIDENZA
DEI FATTI?

AMORE,
MA... DI CHE
FATTI STAI
PARLANDO?



TAB. 10.1. *Prospetto riassuntivo di alcuni frequenti stili attributivi*

Stile	Successo			Insuccesso		
	Impegno	Abilità	Esterne	Impegno	Abilità	Esterne
Strategico	+	-	-	+	-	-
Depresso	-	-	+	-	+	-
Negatore	-	+	-	-	-	+
Pedina	-	-	+	-	-	+
Abile	-	+	-	-	+	-



pensare di avere scarse capacità di controllo conseguenti ad attribuire il successo a fattorizzazione a cause esterne produce basse aspettative, abbassando il livello di motivazione, posizioni di prestazione inferiori alle reali capacità e difficoltà di apprendimento.

4. Un esempio. Gli stili attributivi

Nei paragrafi precedenti sono state delineate le caratteristiche degli stili di motivazione e di demotivazione e tratteggiate alcune tipologie. Il tutto verrà qui esemplificato attraverso l'analisi e la descrizione dei principali stili attributivi e delle relazioni fra ciascuno degli stili descritti e l'apprendimento.

Una stessa persona può formulare diversi tipi di attribuzioni, in relazione alla situazione specifica e al tipo di compito. Ad esempio, per il fenomeno dell'unanime consenso, se tutti ottengono una buona prestazione, questa sarà attribuita prevalentemente a cause esterne, mentre se pochi ottengono una buona prestazione sarà più probabile l'attribuzione all'impegno. Per il fenomeno della costanza, i risultati conformi alle prestazioni precedenti vengono più frequentemente attribuiti all'abilità, mentre i risultati imprevisti sono attribuiti più spesso all'impegno e alla fortuna. Nonostante l'esistenza di questi fenomeni di tipo generale, è possibile riconoscere diversi stili attributivi, che si caratterizzano per imputare il successo e l'insuccesso tendenzialmente all'una o all'altra causa. Nella realtà, con particolare riferimento a quella scolastica, vi sono alcuni stili o gruppi di stili attributivi particolarmente frequenti e importanti, perché presentano stretti legami con l'approccio strategico allo studio [De Beni e Moè 1995]. Questi sono illustrati nella tabella 10.1.

Nella tabella 10.1 vengono riportati cinque frequenti stili attributivi, che si distinguono per riconoscere prevalentemente l'impegno, l'abilità o la cause esterne (fortuna, caratteristiche del compito, aiuto) quali spiegazioni dei propri successi e insuccessi. Il segno «+» indica un'alta o comunque buona attribuzione a quella causa, mentre il segno «-» indica una media o bassa attribuzione. Per semplicità descrittiva in ognuna delle due situazioni di successo e di insuccesso è stata segnata come alta solo una delle tre attribuzioni. Ciò non esclude casi in cui vi sia

un alto riconoscimento di più di una causa e in cui si abbiano situazioni conflittuali. Tali casi sono però da considerarsi come intermedi fra quelli tratteggiati o come momenti di passaggio dall'uno all'altro stile.

Il primo stile, definito come *strategico*, si caratterizza per l'attribuzione del successo all'impegno e in parte all'abilità e l'attribuzione dell'insuccesso alla mancanza di adeguato impegno. Si tratta di uno stile particolarmente funzionale all'apprendimento, poiché è l'unico che consente di mantenere buone aspettative di successo anche dopo il fallimento, senza abbassare il livello di aspirazione o il grado di difficoltà del compito scelto. Per altri stili, invece, il fallimento non è un'esperienza positiva in quanto non insegna niente (se l'attribuzione è esterna) oppure è addirittura deleterio nel caso in cui l'insuccesso è attribuito alla mancanza di abilità e tende pertanto a confermarla. In questo stile la qualificazione di «strategico» deriva dal fatto che l'impegno è inteso come ricerca, applicazione, flessibilità d'uso di differenti strategie di apprendimento, e l'impegno inadeguato si riferisce a un uso carente di opportune strategie di apprendimento. Chi possiede questo stile riesce quindi a vivere positivamente anche le situazioni di fallimento, che vengono considerate come indice della necessità e possibilità di fare di più o meglio in futuro per riuscire. Anche il successo è vissuto positivamente, a causa dell'alto coinvolgimento personale, e contribuisce a un consolidamento della fiducia in sé e al mantenimento di buone aspettative future [Tiggemann e Crowley 1993]. Chi possiede questo stile è più motivato al successo, tende a

sentirsi più autoefficace, ha un buon concetto di sé, si pone principalmente obiettivi di padronanza piuttosto che di prestazione [Dweck 1986; Ames 1992] e presenta buoni livelli di interesse, curiosità e coinvolgimento in compiti e/o situazioni sfidanti. Per effetto di tutte queste motivazioni, che si sostengono a vicenda, persiste maggiormente nella risoluzione di compiti impegnativi [Andrews e Debus 1978], cercando di selezionare e applicare le strategie che ritiene più opportune. Di conseguenza, riesce a ottenere migliori risultati dopo l'applicazione di strategie [Kurtz e Borkowski 1984] e ha una migliore riuscita scolastica [Henry, Martinko e Pierce 1993]. Tutto questo si traduce in un processo circolare dove il fatto di avere recentemente attribuito all'impegno porta a impegnarsi ulteriormente e a ricercare nuove strategie. L'uso di strategie, a sua volta, conduce a risultati positivi che sostengono, ulteriormente, per effetto degli sforzi prodigati, l'attribuzione all'impegno. Lo stile strategico, che si caratterizza per un buon riconoscimento dell'impegno, è quindi particolarmente funzionale all'apprendimento e anche fra i più riconosciuti. L'impegno o la mancanza di impegno infatti sono considerati come la principale attribuzione del successo e dell'insuccesso anche in culture diverse da quella occidentale [Hau e Salili 1991]. Infine, lo stile strategico è più frequente tra ragazzi normali e meno tra i soggetti con difficoltà d'apprendimento [Durrant 1993].

Il secondo stile, definito come *depresso*, si caratterizza per un eccessivo riconoscimento della mancanza di abilità in caso di insuccesso e di cause esterne per il successo. È lo stile tipico dell'impotenza appresa, già precedentemente descritta (cfr. cap. 7, par. 4), che risulta essere particolarmente disfunzionale per l'apprendimento e per lo stesso benessere psicologico dello studente. Questo è uno stile abbastanza frequente in ragazzi con problemi. Questi, dopo essere stati esposti a ripetuti fallimenti, possono avere imparato che non sono in grado di apprendere, che non sono capaci di affrontare il compito, e che il successo è da considerare come cosa inattesa e fortuita. I ripetuti fallimenti, imputati a cause incontrollabili, possono aver fatto loro concludere che, data la mancanza di relazione fra impegno e risultati, è inutile impegnarsi. Ciò porterebbe a effettive situazioni di evitamento o a un impegno minimo caratterizzato da poca riflessione e da un approccio superficiale. Tutto questo confermerebbe la previsione di insuccesso e il verificarsi, attraverso un circo-

lo vizioso, di altri fallimenti. Partendo da questo insieme di cose il ragazzo sarà portato a credere che non riuscirà mai e, di conseguenza, non farà niente per riuscire. L'assenza di impegno indurrà così a nuovi fallimenti, che confermeranno la previsione di insuccesso e diminuiranno ulteriormente la fiducia in sé. Questo stile si caratterizza per un atteggiamento non strategico: il «depresso» infatti pensa di non avere le capacità per riuscire e di non poter esercitare alcun controllo sulla situazione; pertanto non ricerca modalità per ottenere il successo, ad esempio le strategie di apprendimento più adeguate, piuttosto tende a evitare le situazioni oppure, se questo non è possibile, a viverle passivamente. Componenti motivazionali tipicamente associate a questo stile sono una bassa percezione di autoefficacia e di fiducia in sé, una prevalente tendenza a evitare l'insuccesso, la preferenza per gli obiettivi di prestazione, livelli medi o bassi di ricerca di sfide ottimali e scarsa curiosità e interesse nelle situazioni di apprendimento. Di tutto questo è necessario tenere conto in una prospettiva di intervento, di certo auspicabile per questa tipologia che, nei casi estremi, in particolare qualora tenda a generalizzare anche in contesti diversi da quello scolastico, può condurre a vere e proprie forme depressive, caratterizzate da importanti e piuttosto stabili componenti cognitive (non sono capace), emotive (vergogna, impotenza) e motivazionali (ritiro dell'impegno).

Il terzo stile, definito come *negatore*, è quello di chi, nella convinzione di essere capace, attribuisce il successo all'abilità e ricerca «scuse» esterne per gli insuccessi, attribuendo alla difficoltà del compito, alla sfortuna o alla mancanza di aiuto. Studenti che tendono a questo stile rischiano di non tenere adeguatamente conto degli insuccessi, cui non riconoscono un ruolo personale, e di non riflettere sugli errori commessi al fine di trovare soluzioni strategiche più adeguate. Questo avviene perché non è colta la relazione fra impegno e risultati. Il successo è interpretato come la dimostrazione delle abilità possedute, mentre l'insuccesso, essendo imputato agli altri o a cause esterne, non mette in discussione le abilità che il soggetto ritiene di possedere. Si potrebbe arrivare alla situazione estrema di un ragazzo (e poi di un adulto) che si sente un genio incompreso, che pensa di essere bravo, ma che la sua abilità non sia compresa da nessuno o addirittura a forme cliniche quali il delirio di persecuzione, caratterizzato da attribuzioni esterne, globali e stabili [Bentall,

Kinderman e Kaney 1994] o la paranoia, in cui è tipica la dissociazione fra Sé reale e ideale [Candido e Romney 1990]. Per chi possiede questo stile, l'insuccesso non è vissuto negativamente, in quanto non viene attribuito a fattori che possono essere modificati da sé, ma nemmeno positivamente, poiché non sta a indicare la necessità di fare qualcosa per evitarlo. Il successo, per quanto possibile, visto l'atteggiamento non strategico di fronte alle diverse situazioni di apprendimento, contribuisce invece a mantenere un positivo concetto di sé. È evidente che la stabilità di questo stile poggia sul mantenimento di un bilancio positivo fra successi frequenti e insuccessi sporadici. Dal punto di vista motivazionale complessivo, la percezione di autoefficacia è buona e il concetto di sé è alto, ma protetto da un uso più o meno marcato di *self-handicap*. Inoltre, vi è spesso conflittualità fra le due opposte tendenze ad affrontare o a evitare le situazioni di apprendimento. I livelli di interesse e curiosità sono medi e gli obiettivi tendono a essere di prestazione. La credenza sottostante è quella per cui l'abilità è un aspetto innato – le cui componenti possono essere possedute, ma non modificate – per cui si ritiene che esistono studenti portati e altri non portati e che il successo è possibile per i primi, ma non per i secondi. È evidente che tale stile, pur non determinando situazioni di disagio psicologico, come può avvenire per il precedente, non è funzionale all'apprendimento, in quanto non porta alla ricerca e all'adozione di strategie e, inoltre, risulta anche essere difficile da modificare, perché basato sulla convinzione di non dover fare niente per riuscire [Perry e Penner 1990]. Lo stile *negatore* tende ad essere più frequente nei maschi, quello *depresso* nelle femmine [Stipek e Gralinsky 1991]. In particolare, per gli insuccessi, le femmine tendono in effetti a incolpare se stesse, mentre i maschi ricercano più spesso cause esterne. Questa differenza, apparentemente dovuta al genere, sembra essere legata al sistema educativo, e, in particolare, al tipo di feedback che gli agenti di socializzazione danno, rispettivamente, ai maschi e alle femmine [Dweck 1999].

Il quarto stile è quello della *pedina*, cioè del ragazzo che attribuisce sia il successo che l'insuccesso a cause esterne, instabili e poco controllabili. Chi possiede questo stile è poco probabile che si sforzi in situazioni ad alto carico cognitivo, perché sa di non poter padroneggiare gli eventi e quindi non crede nell'impegno e manca di adeguate aspettative di successo. Ancor

più del negatore avverte la mancanza di controllo sul proprio apprendimento, sia nel successo sia nell'insuccesso, fino a sentirsi manovrato dagli altri o dalla situazione. Di conseguenza tenderà, da un lato, a sviluppare un atteggiamento fatalistico e superstizioso e, dall'altro, a ottenere prestazioni inferiori rispetto alle reali capacità, manifestando poco interesse e poco coinvolgimento nel compito.

Infine, il quinto stile è quello dell'*abile*, cioè di chi attribuisce sia il successo che l'insuccesso prevalentemente all'abilità (o mancanza di abilità) personale e quindi a una causa interna, ma stabile e non modificabile. Spesso questo stile è dovuto all'effetto di stereotipi o aspettative di tipo rigido o distorto, ad esempio da parte di genitori e insegnanti. Pensare di riuscire per abilità può andar bene fintanto che i risultati sono positivi (quando all'abilità si affianca l'impegno), mentre risulta estremamente deleterio in caso di fallimento o di fallimenti ripetuti per cui il ragazzo comincia a pensare di non essere abile, mettendo in moto, in tal modo, un processo di cambiamento del proprio stile attributivo, che spesso tenderà ad avvicinarsi a quello definito come *depresso*, con il rischio di trasformarsi in una situazione di impotenza appresa. L'eccessiva attribuzione all'abilità può indurre a temere molto il fallimento, inteso come misura e indice della propria incapacità. Tale timore di fallire potrebbe portare alla riduzione o al ritiro dell'impegno, per proteggere il proprio senso di competenza. Ciò si può verificare nei casi in cui un insuccesso è facilmente attribuibile a scarse abilità, ad esempio di fronte a compiti facili che gran parte dei compagni sanno affrontare. Riducendo l'impegno, l'eventuale fallimento può essere ricondotto a questa causa, piuttosto che alla mancanza di abilità, consentendo di proteggere la propria autostima e il personale senso di competenza [Jagacinski e Nicholls 1990]. La circolarità di questo stile si basa pertanto nel ricercare situazioni in cui possa essere dimostrata l'abilità e nell'evitare quelle in cui c'è il rischio di mettere in luce il limite delle proprie capacità. Tutto questo può condurre ad evitare le situazioni impegnative o a provare ansia di fronte a compiti o attività che devono essere affrontati, nonostante la percezione di non essere capaci.

Gli stili attributivi qui descritti si distinguono per due importanti elementi che riguardano la percezione di controllo e la possibilità di soddisfare bisogni innati, quali l'autodeterminazione e il bisogno di competenza, e che costituiscono le due caratteri-

stiche degli stili di motivazione identificate all'inizio del paragrafo 2. La percezione di controllo è massima nello stile strategico, minima negli stili pedina e depresso, mentre assume valori intermedi per il negatore e l'abile. Così pure il senso di autodeterminazione e la percezione di competenza sono soddisfatti nello stile strategico, che è certamente il più funzionale all'apprendimento, configurandosi come uno stile di motivazione, e molto meno in altri stili, in cui le poche conoscenze strategiche, la mancata comprensione del legame fra impegno e risultati e la tendenza a esternalizzare fanno sentire il soggetto meno competente e meno capace di autoregolare la propria attività di apprendimento.

FEED-BACK NO. 4

Le teorie implicite sull' intelligenza non hanno alcun influenza sul rendimento scolastico dei nostri allievi

Vero o falso?

Il *locus of control* interno è una zona del nostro cervello

Vero o falso?

Lo stile attributivo c.d. 'pedina' è particolarmente efficace per apprendere

Vero o falso?

Riferimenti bibliografici
Vedi on line

