

### Apprendimento

Il termine «apprendimento», in ambito psicologico, si riferisce a un complesso processo che, nella sua accezione più ampia, riguarda qualsiasi modificazione del comportamento di un qualsiasi organismo animale, non del tutto riconducibile a risposte innate o a meccanismi di maturazione. L'esposizione che segue si limita alla nozione di apprendimento specifico della specie umana, che sottintende la dimensione dello sviluppo verso modalità cognitive sempre più complesse.

Storicamente, la «teoria dell'apprendimento», nella sua accezione più ristretta, ha inizio nei primi anni del '900 con J. Watson (1924) e l'approccio comportamentista. Secondo questo modello, l'apprendimento è semplice acquisizione e consolidamento di determinate risposte causate da specifiche situazioni-stimolo, basate su sistemi più o meno complessi di ricompense. Negli anni '30 e '40 si sviluppa una prima prospettiva costruttivista, rappresentata da F. Bartlett (1932) con la teoria dello schema e l'approccio della Gestalt che, con le ricerche di G. Katona (1940), sottolinea il ruolo dell'organizzazione delle tracce e del loro significato. Secondo questa prospettiva, la realtà, e quindi il suo apprendimento, non può essere considerata come qualcosa di indipendente dal soggetto che la sperimenta, perché è il soggetto stesso a creare e costruire ciò che crede che esista. Contemporaneamente, B. Skinner (1948b) introduce il concetto di «scatola nera» e indaga il condizionamento operante (o condizionamento strumentale), che si distingue dal condizionamento classico. Mentre in quest'ultimo la presenza del rinforzo è segnalata dalla presentazione di un determinato stimolo, nel condizionamento operante il rinforzo positivo o negativo viene presentato solo se il soggetto fornisce una determinata risposta strumentale. In seguito, tra gli anni '60 e '80, verranno studiati i meccanismi e i processi di apprendimento alla luce di una teoria cognitivista generale, che considera l'essere umano come un soggetto che trasforma, elabora, riduce, immagazzina e recupera

l'informazione. Scopo di molti cognitivisti diventa dunque quello di individuare le procedure di elaborazione dei dati. Successivamente, anche i modelli teorici comportamentisti si sono evoluti, fino ad ammettere la legittimità epistemologica di ipotesi relative ai processi interni.

La principale teorizzazione sistematica di quegli anni sullo sviluppo cognitivo è quella di J. Piaget e della sua scuola, secondo cui la genesi della conoscenza è un progressivo sviluppo delle strutture cognitive verso forme sempre più sofisticate; da qui deriva lo studio dell'«epistemologia genetica» (Piaget, 1970). Le dimensioni fondamentali dello sviluppo cognitivo sono distinte in «funzioni» invarianti e «strutture» variabili. La prima funzione invariante è l'adattamento, che si articola in assimilazione, accomodamento e successivamente equilibratura tra i due processi, che, quando non si realizza, porta a una struttura cognitiva nuova. L'assimilazione è il processo attraverso cui un nuovo dato, proveniente dall'ambiente esterno, viene inserito in schemi mentali sensorimotori e concettuali già preesistenti; l'accomodamento invece è il processo con cui gli schemi vengono trasformati in funzione dell'interazione del soggetto con la realtà fisica e culturale. La seconda funzione invariante è l'organizzazione, che rappresenta la strumentazione cognitiva di cui il soggetto è dotato. Le strutture variabili sono il risultato del funzionamento cognitivo. I sistemi organizzati e integrati di azioni e di operazioni corrispondono agli stadi dello sviluppo cognitivo, che riflettono cambiamenti qualitativi nel contenuto e nella struttura cognitiva e che sono ordinati in una sequenza universalmente invariante, perché le strutture più primitive sono incluse gerarchicamente in quelle successive, e la progressione interna è garantita sul piano logico, prima che su quello psicologico.

Un elemento fondamentale, nei progressi della psicologia a partire dagli anni '60, è costituito dal riferimento al computer. Infatti, i suoi processi e modi di funzionamento consentirono di istituire analogie con i processi cognitivi umani, pervenendo a un vo-

informazione. Scopo di molti cognitivi diventa dunque quello di individuare le procedure di elaborazione dei dati. Successivamente, anche i modelli teorici composti si sono evoluti, fino ad ammettere la legittimità epistemologica di ipotesi relative ai processi interni.

La principale teorizzazione sistematica di questi anni sullo sviluppo cognitivo è quella di J. Piaget e della sua scuola, secondo cui la genesi della conoscenza è un progressivo sviluppo delle strutture cognitive verso forme sempre più sofisticate; da qui deriva lo studio dell'«epistemologia genetica» (Piaget, 1970). Le dimensioni fondamentali dello sviluppo cognitivo sono distinte in «funzioni» invarianti e «strutture» variabili. La prima funzione invariante è l'adattamento, che si articola in assimilazione, accomodamento e successivamente in equilibrio tra i due processi, che, quando non si realizza, porta alla costruzione di una struttura cognitiva nuova. L'assimilazione è il processo attraverso cui un nuovo concetto, proveniente dall'ambiente esterno, viene inserito in schemi mentali sensomotori e concettuali già preesistenti; l'accomodamento invece è il processo con cui gli schemi vengono trasformati in funzione dell'interazione del soggetto con la realtà fisica e culturale. La seconda funzione invariante è l'organizzazione, che rappresenta la strumentazione cognitiva di cui il soggetto è dotato. Le strutture variabili sono il risultato del funzionamento cognitivo. I sistemi organizzati e integrati di azioni e di operazioni corrispondono agli stadi dello sviluppo cognitivo, che riflettono cambiamenti qualitativi nel contenuto e nella struttura cognitiva e che sono ordinati in una sequenza universalmente invariante, perché le strutture più primitive sono incluse gerarchicamente in quelle successive, e la progressione interna è garantita sul piano logico, prima che su quello psicologico.

Un elemento fondamentale, nei progressi della psicologia a partire dagli anni '60, è costituito dal riferimento al computer. Infatti, i suoi processi e modi di funzionamento consentirono di istituire analogie con i processi cognitivi umani, pervenendo a un vo-

cabolario e a un sistema di concetti, e rendendo così possibile una rappresentazione del funzionamento della mente attraverso la simulazione di alcuni processi. Una revisione della teoria piagetiana è compiuta da una linea di ricerca denominata neopiagetiana, che ha mantenuto alcuni costrutti, come il cambiamento strutturale o la costruzione attiva degli stadi, ma ne ha introdotti altri tratti dal modello del computer, come quello di capacità limitata di memoria e di concetti specifici per dominio. I concetti o stadi specifici per dominio sono quelli che sono pertinenti solamente a una particolare area e implicano un'accurata analisi di singoli compiti (ad esempio il contare e il concetto di numero). A partire dagli anni '80 sono emersi nuovi temi, come quello del cambiamento concettuale e degli *scripts*, a cui si riferisce K. Nelson (1986) nei suoi studi sullo sviluppo del ricordo di scene, eventi e storie nella vita quotidiana. In quest'ottica, la prima concettualizzazione pre-linguistica del mondo è legata a generalizzazioni all'interno di una conoscenza di *scripts*, costituita cioè da sequenze spazio-temporali di azioni concatenate e contestualizzate. Generalizzazioni che, come le categorie superordinate presenti nel linguaggio e utilizzate dagli adulti, si riferiscono a ruoli funzionali, sono astrazioni dal mondo reale e sono denominate diversamente dagli elementi che le costituiscono, consentendo poi di stabilire una relazione semantica di tipo gerarchico. L'acquisizione della categorizzazione gerarchica è possibile perché l'uso del linguaggio da parte degli adulti fa scoprire al bambino la categoria generale e la relazione di inclusione: ciò lo conduce a una riorganizzazione concettuale mediata dalla rappresentazione semantica. Il linguaggio assume un ruolo essenziale nell'apprendimento, e quindi nella costruzione e trasmissione della conoscenza. Al riguardo le posizioni sono molto diverse, a seconda di quanto e come venga riconosciuto questo ruolo. Riconoscere il ruolo del linguaggio, infatti, **significa riconoscere anche quello dell'interazione sociale: non solo perché questa è alla base del primo formarsi del**

linguaggio, ma anche perché lo scambio sociale, in situazioni di insegnamento/apprendimento, è sempre mediato da forme diverse di linguaggio. A questo proposito scaturiscono ricerche di grande rilevanza che muovono dalla teorizzazione di L. Vygotskij (1934), poi sviluppata soprattutto negli Stati Uniti dalla corrente neovygotskijana. Il meccanismo essenziale dello sviluppo è dato, secondo Vygotskij, dal passaggio graduale dal sociale all'individuale, dal funzionamento interpersonale a quello intrapsicologico: in questo passaggio avviene l'interiorizzazione delle funzioni psichiche superiori, che si manifestano prima nella relazione sociale e poi nel pensiero individuale. Lo sviluppo, e quindi anche l'apprendimento, è un processo di appropriazione di esperienze sociali preesistenti, cristallizzate in forme molteplici, quali possono essere sistemi di strumenti, oggetti prodotti, segni. Trasmissione della cultura e insegnamento sistematico possono «precedere» e sostenere lo sviluppo cognitivo, focalizzano l'attenzione e le risorse mentali del bambino, operano sulla sua zona di sviluppo prossimo, definita come la distanza tra ciò che riesce a fare da solo e ciò che è in grado di capire e/o di risolvere con l'aiuto di un adulto o di un compagno più competente: ciò porta anche a una misura dinamica, e non più statica, dell'intelligenza. In questo quadro teorico si possono identificare due direzioni di ricerca: una «sociale», che evidenzia il ruolo dell'altro nella costruzione della conoscenza individuale, e una «linguistica», relativa al passaggio dal linguaggio per gli altri al linguaggio per sé, e alla successiva disponibilità di un metalinguaggio. Lo studio del ruolo delle relazioni sociali nell'apprendimento ha contribuito a chiarire i modi in cui l'intervento dell'adulto può sostenere l'attività cognitiva del bambino: attraverso il *tutoring*, cioè le modalità attraverso cui l'adulto competente sollecita nei bambini la capacità di risolvere i problemi, lo *scaffolding*, cioè la costruzione da parte dell'adulto di una impalcatura di sostegno che serve a guidare il meno competente verso la soluzione del problema, e l'aiuto reciproco tra

coetanei. Nella loro diversità per contesti, metodi e situazioni presentate, queste ricerche hanno in comune, in termini molto generali, il riconoscimento della facilitazione sociale all'apprendimento, costituita dalla presenza e dall'attività non casuale di altri in genere più competenti. L'apprendimento di abilità o conoscenze risulta attivato dal sostegno sociale, che può assumere la forma dell'opposizione e del conflitto cognitivo, ma anche quella della co-costruzione delle conoscenze attraverso il discorso e il ragionamento collettivo. Dalla trasmissione del sapere si passa, quindi, a una costruzione attiva della conoscenza da parte di tutti i partecipanti all'evento educativo, come mostrano le ricerche sul *cooperative learning* (Johnson e Johnson, 1987). Questi studi dimostrano che il lavoro di gruppo permette di raggiungere livelli di elaborazione dei concetti più sofisticati, e che le informazioni apprese in tali contesti sono ricordate più a lungo di quelle apprese studiando da soli. Lo sviluppo di diversi modelli di apprendimento collaborativo porta a una diversa rappresentazione della conoscenza e della mente, a un cambiamento del ruolo dell'insegnante, della struttura dei compiti, della classe e del gruppo, e necessita di strategie di valutazione sostanzialmente differenti da quelle utilizzate nella lezione tradizionale: strategie che tengano conto anche dell'abilità di costruire con gli altri.

I modelli più recenti sviluppati dalle neuroscienze suggeriscono che l'apprendimento produce modifiche strutturali biologiche, plasmando costantemente i circuiti cerebrali non solo del bambino, ma anche dell'adulto. Ciò sostiene l'ipotesi che l'uomo non sia completamente determinato dal proprio patrimonio genetico, ma dipenda anche dal «contatto» con gli altri e con la propria cultura. Se si considera l'apprendimento come il risultato della partecipazione di un essere umano di qualunque età a un'attività socio-culturale, esso ha forti componenti di socializzazione «situata», cioè di adattamento e reciproco negoziato di un «non esperto» nei confronti di una situazione specifica. L'apprendimento, di fatto, si presenta prevalen-

temente come un apprendistato, cioè simile al modello dell'apprendere nell'ambito di un mestiere o di un'arte, dove il maestro mostra all'apprendista come svolgere un compito, poi gli assegna gradualmente parti sempre maggiori del compito, fino alla delega dell'intero processo. L'apprendista impara come usufruire di materiali e persone in quelle circostanze specifiche che sono appropriate per raggiungere gli obiettivi, basandosi sugli strumenti intellettuali ereditati dalle generazioni precedenti e sulle risorse sociali fornite da altre persone. L'apprendistato cognitivo, quindi, implica una riflessione metacognitiva destinata a rendere possibile il confronto tra il ragionamento dell'allievo e quello del maestro, esplicitare quello che sa e che pensa e far vedere ciò che sa fare. Non si contrappone a ciò che avviene al di fuori della scuola, come per esempio in famiglia. Nell'ambito di questa concezione, J. Bruner (1996) indica una serie di principi attraverso cui è possibile chiarire perché apprendimento e socializzazione avvengano sia nel contesto scolastico sia nel contesto familiare e quotidiano. Tra questi: a) il principio del costruttivismo, per cui la realtà è costruita dai partecipanti nell'attività di dare insieme significato; b) il principio dell'interazione e dell'intersoggettività, che è alla base di qualsiasi scambio umano, perché è attraverso lo scambio con gli altri che si scopre e si entra nella cultura. La dimensione intersoggettiva è essenziale alla costruzione di significati e delle conoscenze da parte dei soggetti meno esperti, e quindi anche per qualsiasi tipo di socializzazione e di apprendimento, qualunque sia il contesto in cui hanno luogo; c) il principio di esternalizzazione, che sostiene come la funzione principale di ogni attività culturale, collettiva o individuale, sia quella di produrre opere e testi e di lavorare su prodotti esterni; d) il principio istituzionale, che caratterizza l'educazione formale nei paesi sviluppati e richiede sempre spazi, tempi e soprattutto personale specializzato (gli insegnanti); e) il principio dell'identità e dell'autostima e f) il principio narrativo, infine, hanno ambedue a che fare con la costruzione di una

mente come un apprendistato, cioè simile al modello dell'apprendere nell'ambito di un mestiere o di un'arte, dove il maestro mostra all'apprendista come svolgere un compito, poi gli assegna gradualmente parti sempre maggiori del compito, fino alla delega dell'intero processo. L'apprendista impara come usufruire di materiali e persone in quelle circostanze specifiche che sono appropriate per raggiungere gli obiettivi, bandendosi sugli strumenti intellettuali ereditati dalle generazioni precedenti e sulle risorse sociali fornite da altre persone. L'apprendistato cognitivo, quindi, implica una riflessione metacognitiva destinata a rendere possibile il confronto tra il ragionamento dell'allievo e quello del maestro, esplicitare quello che sa e che pensa e far vedere ciò che fare. Non si contrappone a ciò che avviene al di fuori della scuola, come per esempio in famiglia. Nell'ambito di questa concezione, J. Bruner (1996) indica una serie di principi attraverso cui è possibile chiarire perché apprendimento e socializzazione avvengano sia nel contesto scolastico sia nel contesto familiare e quotidiano. Tra questi: *a*) il principio del costruttivismo, per cui la realtà è costruita dai partecipanti nell'attività di dare insieme significato; *b*) il principio dell'interazione e dell'intersoggettività, che è alla base di qualsiasi scambio umano, perché è attraverso lo scambio con gli altri che si scopre e si entra nella cultura. La dimensione intersoggettiva è essenziale alla costruzione di significati e delle conoscenze a parte dei soggetti meno esperti, e quindi anche per qualsiasi tipo di socializzazione e apprendimento, qualunque sia il contesto in cui hanno luogo; *c*) il principio di esternalizzazione, che sostiene come la funzione principale di ogni attività culturale, collettiva o individuale, sia quella di produrre opere e testi e di lavorare su prodotti esterni; *d*) il principio istituzionale, che caratterizza l'educazione formale nei paesi sviluppati e richiede sempre spazi, tempi e soprattutto personale specializzato (gli insegnanti); *e*) il principio dell'identità e dell'autonomia e *f*) il principio narrativo, infine, hanno a che fare con la costruzione di una

propria identità e memoria autobiografica, come memoria dei propri precedenti incontri con il mondo, che viene estrapolata anche per essere usata nel futuro, nel mondo del possibile.

L'apprendimento può anche essere considerato come un sottoprodotto della più generale attività cognitiva che ha luogo continuamente, poiché coinvolge in ogni caso l'utilizzazione di conoscenze e abilità precedentemente acquisite. Alcuni ricercatori (Voss, 1987) propongono il modello generale del *problem solving* per spiegare l'attività conoscitiva degli individui in situazioni e contesti diversi. Leggere per capire, e ancor più per apprendere un testo, significa rappresentarsi l'informazione che è nel testo sulla base della precedente conoscenza dell'argomento, e implica quindi un passo necessario per l'apprendimento, cioè l'integrazione di ciò che è nel testo con ciò che è già conosciuto.

A differenza della concezione comune dell'apprendimento come proprio della scolarietà, nella prospettiva qui esposta l'apprendimento è un processo attivo a tutti i livelli di sviluppo, dalla nascita all'età adulta e nei relativi contesti, oltre che in tutti gli ambiti disciplinari, dalla matematica alla lettura-scrittura e alle abilità di studio. Troppo spesso i professori universitari guardano alla didattica solo dal punto di vista dell'insegnamento e non dedicano sufficiente attenzione alle condizioni in cui i loro allievi possono effettivamente imparare. L'apprendimento è un processo in cui nessun elemento è neutrale, ma partecipa in modo dinamico alla sua attivazione e realizzazione in qualunque contesto educativo, inclusa la formazione universitaria e permanente. Le situazioni di *problem solving*, intese in senso lato, sono considerate come le più adeguate per capire quali sono i processi messi in atto con successo dagli «esperti» di un campo disciplinare e che costituiscono invece ostacoli cognitivi per i «novizi». Il confronto tra le procedure usate dagli uni e dagli altri ha portato a identificare i diversi aspetti per cui i due gruppi differiscono: gli esperti, infatti, hanno più conoscenze, organizzate e in-

tegrate in modo più coerente ed economico, e pertanto anche più facilmente accessibili in memoria. Essi dispongono, inoltre, di strategie metacognitive, cioè di capacità di ragionare sul proprio ragionamento, di verificare e rivedere la propria comprensione, e di riflettere sulla pianificazione delle proprie strategie. Come hanno dimostrato alcune ricerche, ciò può essere indipendente dall'età e dall'ambito disciplinare, anche se la sofisticazione delle strategie può aumentare con l'età e l'acquisizione delle strategie di apprendimento non può non essere in rapporto con i contenuti. I nessi tra metacognizione e cognizione restano molto stretti, e hanno un interesse diretto per l'apprendimento nelle istituzioni formative. Una conoscenza metacognitiva non solo si basa su esperienze cognitive oggetto di riflessione (riconoscere che «non distinguo bene tra due teorie se non facendo riferimento ad esempi applicativi»), ma soprattutto si traduce in azioni o nell'uso consapevole di strategie cognitive («ho bisogno di rileggere e prendere nota dei casi esemplificati»). Queste strategie hanno nessi molto stretti con le abilità di studio: leggere più volte, sottolineare, prendere appunti, ecc.; sono tecniche generali messe in atto in modo più o meno sistematico se la riflessione metacognitiva ne ha constatato la necessità e l'efficacia. Le tecniche o abilità di studio possono essere, in gran parte, insegnabili: raramente, però, questa possibilità si traduce in realtà nell'insegnamento ordinario.

CLOTILDE PONTECORVO e BARBARA MARONI

► Linguaggio (1) e (2); Pavlov, I. P.; Piaget, J.; Skinner, B. F.; Sviluppo; Vygotskij, L. S.

### Archetipo

Il termine «archetipo», usato prevalentemente nella psicologia analitica, è originato dall'osservazione, da parte di C. G. Jung, di strette somiglianze tra i contenuti della vita psichica, in particolare onirica, di ogni individuo, i contenuti della vita psichica degli altri e quelli dell'immaginazione umana in tutte le sue varie manifestazioni (in partico-

## Il ruolo della motivazione e dell'emozione nell'apprendimento

Per *motivazione* si intende il "perché psicologico" dell'azione umana, diverso dal bisogno biologico in quanto modificabile con l'apprendimento. La motivazione ha sia un aspetto quantitativo, di intensità, sia una dimensione qualitativa, di direzione dell'azione. 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 (Rheinberg, 1995). Tra le più famose proposte di classificazione dei fattori motivazionali va ricordata la teoria dei bisogni di H. Murray (1943), che utilizzò per le sue indagini un test proiettivo, il cosiddetto TAT (*Thematic Apperception Test*), che consente di individuare le tendenze motivazionali individuali attraverso l'analisi delle storie prodotte dal soggetto alla presentazione di tavole raffiguranti situazioni di vita e interpersonali. I bisogni psicogeni secondo Murray sono: acquisizione, conservazione, ordine, tesaurizzazione, costruzione, superiorità, successo, considerazione, esibizione, integrità, evitamento dell'insuccesso, difesa, reazione, dominanza, sottomissione, somiglianza, autonomia, contraddizione, aggressione, umiliazione, evitamento del biasimo, precarietà, rifiuto, *nurturance*, soccorso, gioco, conoscenza, esposizione.

Un'altra celebre classificazione delle motivazioni umane è stata proposta da A.H. Maslow (1954) che ordina in una vera e propria gerarchia i diversi bisogni, partendo da quelli più bassi, quali i bisogni fisiologici della fame, della sete e del sesso, ai bisogni di sicurezza, di amore, di appartenenza, di stima e riconoscimento, di realizzazione di sé, di bellezza (estetici) e di conoscenza, per giungere fino ai bisogni di trascendenza e autotrascendenza. In questa teoria il soddisfacimento dei bisogni di base (da carenza, che agiscono come pulsioni cioè tendono alla riduzione della tensione) è la preconditione perché si attivino quelli superiori, di crescita della personalità.

La teoria motivazionale della psicoanalisi, almeno nell'originaria versione di Freud (Laplanche e Pontalis, 1967), si fondava su di un problematico concetto di *pulsione* (un'entità che era già definita all'epoca come grandiosa nella sua indeterminatezza quanto lo può essere una concezione mitologica), e che consi-

steva in una *tensione*, in una *spinta*, originantesi da una *fonte somatica*, corporea, diretta verso una *mèta*, la scarica della tensione, raggiungibile attraverso *l'oggetto della pulsione* stessa, peraltro non definibile secondo parametri spazio-temporali, bensì attraverso la stessa evoluzione e modificazione delle pulsioni pregenitali in genitali, e che si realizza nel corso dell'ontogenesi individuale. In questa prospettiva molti comportamenti sono riconducibili all'azione inconscia delle pulsioni che Freud identificò, nella parte conclusiva della sua carriera scientifica come "biologo della psiche", con la sessualità e l'aggressività intese come spinte innate e connaturate all'organismo umano. Peraltro l'aggressività può derivare dalla frustrazione del comportamento motivato, cioè dall'incontrare ostacoli ad un'azione intenzionale intrapresa, il che tende ad avere conseguenze emozionali negative.

Secondo Bandura (1963; 1969; 1971; 1973) un'importante fonte di aggressività è l'apprendimento per imitazione di modelli. L'autore propose una situazione sperimentale in cui tre gruppi di bambini, due sperimentali e uno di controllo, venivano inseriti in tre ambienti di gioco libero e spontaneo. Il loro comportamento veniva osservato e registrato attraverso degli specchi unidirezionali mediante una sorta di *check-list* con cui i ricercatori potevano misurare la frequenza dei comportamenti aggressivi, sia verbali sia motori, manifestati dai bambini nelle diverse condotte ludiche. Mentre nella stanza del gruppo di controllo i bambini venivano lasciati giocare da soli, un "complice" adulto degli sperimentatori entrava nelle altre due stanze per pochi minuti. Nel primo dei due gruppi sperimentali, l'adulto si limitava a soggiornare nella stanza per il tempo previsto, senza interagire in alcun modo; nel secondo invece l'adulto cominciava a picchiare una sorta di grande pupazzo di plastica (*Bobo-Doll*), sempre senza interagire con i bambini e, allo scadere del tempo previsto, usciva dalla stanza. Il confronto tra i dati dei gruppi consentiva di registrare un incremento deciso e significativo dei comportamenti di tipo aggressivo nell'ultimo gruppo, in particolare rispetto all'altro gruppo sperimentale, e per questo era possibile sostenere che, alla presenza di un *modello significativo*, in questo caso un adulto per dei bambini in età prescolare, si realizzano tramite apprendimento per osservazione significative modificazioni comportamentali.

Questa forma di apprendimento agisce indirettamente anche sugli studenti

una *fonte somatica*, corporea, raggiungibile attraverso l'oggetto o parametri spazio-temporali, e delle pulsioni pregenitali in un individuo. In questa prospettiva l'inconscia delle pulsioni sulla carriera scientifica come attività intese come spinte innate e l'attività può derivare dalla frustrazione ostacoli ad un'azione e conseguenze emozionali negative. Un'importante fonte di aggressione. L'autore propose una serie di esperimenti, due sperimentali e uno di controllo libero e spontaneo. Il loro confronto degli specchi unidirezionali potevano misurare la forza sia motori, manifestati dai membri della stanza del gruppo di controllo "complice" adulto degli esperimenti minuti. Nel primo dei due esperimenti nella stanza per il tempo libero invece l'adulto cominciava a giocare (*Bobo-Doll*), sempre senza il risultato previsto, usciva dalla stanza. In un secondo esperimento si osservò un incremento deciso e significativo nell'ultimo gruppo, in particolare in questo era possibile sostenere un adulto per dei giorni di apprendimento per osservazione e imitazione anche sugli studenti

di una scuola media superiore e può influire sulle loro scelte future. Infatti, gli insegnanti sono dei lavoratori che, per la posizione di *status* ricoperta nell'organizzazione sociale, diventano, volenti o nolenti, modelli (positivi o negativi) di identificazione sociale per i loro allievi in un momento particolarmente significativo della loro crescita psicologica. Peraltro nelle stesse autobiografie professionali degli insegnanti della scuola media ricorre spesso la figura di uno o più insegnanti che li hanno "conquistati" alla disciplina successivamente approfondita negli studi universitari (Calamari, Pini, Cosentino, Mengheri, 2005).

Un'importante distinzione concettuale è quella tra *motivazione estrinseca* e *intrinseca*. Nelle teorie comportamentiste l'apprendimento è visto come mezzo per uno scopo, quello di ottenere un premio o evitare un castigo, che costituiscono il motivo estrinseco per modificare il comportamento. La motivazione centrata sull'io del soggetto spinge invece l'allievo a dimostrare la propria abilità a se stesso e agli altri, e l'apprendimento acquista un valore ai suoi occhi, poiché gli consente di apparire bravo e non incapace. Per l'allievo coinvolto nel compito, apprendere diventa un'attività che ha valore per se stessa e l'interesse è centrato su quello che sta facendo. Il gusto di imparare qui non dipende dalle eventuali ricompense né coincide con il bisogno di distinguersi per i propri meriti in competizione con gli altri, bensì si autorinforza, in un processo circolare a feedback, per motivazione intrinseca.

Le teorie della motivazione alla riduzione della tensione sono modellate sui bisogni come la fame e la sete, dove l'organismo è spinto a ristabilire una situazione di equilibrio, secondo il concetto di *omeostasi* di W.B. Cannon (1932), eliminando il bisogno, causa di disequilibrio. Negli anni Cinquanta però si cominciò a parlare di *pulsioni non omeostatiche*, come il bisogno di *esplorazione* dell'ambiente, che si osserva anche negli animali ed ha una funzione di adattamento, che porta ad un accrescimento della tensione o attivazione (*arousal*). Per "attivazione" si intende la reazione fisiologica dell'organismo che comprende modificazioni analoghe a quelle generalmente associate con l'emozione. L'*arousal* è quindi un concetto sia fisiologico sia psicologico. Dal punto di vista psicologico l'attivazione si riferisce allo stato di allerta o di attenzione. È, in un certo senso, il livello di vigilanza di un individuo. Ai livelli più bassi il soggetto è addormentato ed è to-

talmente incosciente, mentre ai livelli più alti l'*arousal* rende il soggetto altamente cosciente e vigile; a livelli ancora più elevati può provare ansia o persino panico. In concomitanza di questi stati psicologici, che vanno dal sonno al panico, abbiamo i cambiamenti fisiologici sottostanti evidenti nel funzionamento del sistema nervoso simpatico. In uno stato di attivazione minima i parametri fisiologici quali il ritmo respiratorio e cardiaco, l'attività cerebrale, la conduttività elettrica cutanea, sono ai livelli più bassi. Questi si innalzano con l'elevarsi della tensione, per cui l'attivazione può essere intesa come l'aspetto quantitativo delle motivazioni, il cui aspetto qualitativo dipende dai processi cognitivi e dal contesto della situazione, ed è centrale anche nelle teorie dell'emozione (cfr. Lefrançois, 1997).

Il linguaggio delle emozioni usa molte parole differenziate per indicare le sottili sfumature delle reazioni positive e negative, più o meno intense, agli stimoli ambientali. Non sempre è facile intendersi con gli altri; la comunicazione intenzionale del proprio stato emotivo, che trapela dall'espressione facciale e dai segnali non verbali emessi inconsapevolmente, o semplicemente il tentativo di prenderne coscienza per controllare gli aspetti indesiderabili, comporta anche per l'adulto difficoltà e problemi. In una prospettiva di autovalutazione, è perciò opportuno esercitarsi a prendere coscienza delle proprie abitudini di reazione emotiva data la loro incidenza nella relazione educativa.

La classica legge sul rapporto tra emozione-motivazione e apprendimento-memoria di Yerkes e Dodson (1908), stabilisce che il livello della prestazione nei compiti di apprendimento dipende dal grado di attivazione ed è migliore ai gradi intermedi, quando il soggetto prova un certo interesse, non quando il compito lo lascia indifferente né quando lo coinvolge tanto da generare l'emozione negativa di ansia. L'andamento della relazione fra le due variabili segue la curva a U rovesciata di Hebb. Occorre quindi graduare la difficoltà del compito, che dipende anche dal tempo a disposizione perché i limiti di tempo possono attivare un'ansia eccessiva che si può apprendere a gestire attraverso *training* opportuni (Meazzini, 1996). I compiti con difficoltà crescenti sono i più adatti a mettere in evidenza l'abilità dell'individuo, mentre i compiti troppo facili annoiano e quelli troppo difficili offrono scarsa possibilità di riuscita e predispongono ad esperienze di insuccesso che possono avere conseguenze negative sulla motivazione.



### Motivazione e successo scolastico

Normalmente nelle situazioni di vita scolastica quotidiana un premio dopo il successo viene interpretato dallo studente come un apprezzamento per il suo sforzo, mentre il rimprovero viene interpretato come censorio rispetto al supposto scarso impegno dimostrato. Negli esperimenti di Meyer (1978, in Gulotta e Capurro, 1991) due studenti, A e B, lavoravano ad uno stesso compito e, pur ottenendo un identico risultato, si trovavano di fronte a differenti reazioni del docente. Infatti, dopo il successo ottenuto nella soluzione del compito, lo studente A veniva premiato, mentre lo studente B otteneva una reazione pressoché indifferente. Dopo un fallimento, ad A veniva dimostrata simpatia, mentre B veniva rimproverato. Durante lo svolgimento di un compito difficile A riceveva aiuto per risolverlo, mentre B veniva ignorato nelle sue richieste di sostegno. Successivamente, nel corso dell'assegnazione di un altro compito, al primo studente A veniva assegnato un esercizio molto semplice, mentre al secondo B si dava un compito più difficile di quello previsto da entrambi. Dopo la manipolazione delle variabili indipendenti, costituite in questo caso da forme di comunicazione indiretta relative alla preferenza del docente verso A rispetto a B, furono confrontate le percezioni dei due studenti in relazione all'autovalutazione delle proprie capacità nei compiti di apprendimento. Dal confronto, il secondo studente B appariva assai più soddisfatto e ottimista del suo compagno A nel giudicare le proprie capacità personali. In effetti nei contesti scolastici solitamente un premio dopo un successo informa il soggetto agente che chi lo concede ha attribuito il successo allo sforzo da lui profuso e viceversa. Ne consegue che lo studente che viene premiato dopo un successo può ritenere che l'insegnante non abbia in effetti un'alta stima delle sue capacità; infatti, se lui fosse una persona capace avrebbe risolto il compito senza molte difficoltà e non ci sarebbe stato bisogno della ricompensa. Nel caso contrario, il rimprovero motivato dopo il fallimento può indurre nello studente un'auto-attribuzione di scarso impegno piuttosto che di scarsa capacità. Non segnalare in maniera adeguata il mancato successo potrebbe dare esiti negativi proprio perché lo studente potrebbe ritenere che l'insegnante lo giudica comunque poco capace e dunque non suscettibile

di migliorare in seguito al rimprovero. Per uno studente con bassa autostima, ad esempio, il rimprovero motivato dell'insegnante per un fallimento nella sua prestazione, può segnalare che l'insegnante ha fiducia nelle sue capacità e ciò può spingerlo a sforzarsi verso la metà. "In questa prospettiva vengono riformulati quegli approcci di tipo behavioristico che attribuivano una funzione decisiva al premio dopo il successo, per far riprodurre il comportamento già tenuto, e al rimprovero dopo il fallimento, per ridurre la probabilità che il comportamento (...) si ripeta" (Gulotta e Capurro, 1991, p. 79). Ne consegue che forme di comportamento di solito considerate opportune (il premio per il successo, l'assenza di rimprovero motivato per l'insuccesso) possono contenere informazioni negative per chi le riceve.

Occorre inoltre considerare che i docenti in genere tendono ad attribuire il successo dei loro allievi alla diligenza, all'impegno, alla capacità di questi e alla loro abilità di insegnanti, mentre tendono ad attribuire l'insuccesso degli allievi alla loro mancanza di impegno o alle condizioni di vita familiare. Gli allievi, dal canto loro, tendono ad attribuire il successo allo sforzo, all'abilità, alla diligenza e alle spiegazioni degli insegnanti, mentre tendono ad attribuire l'insuccesso alla mancanza di sostegno familiare o alla difficoltà del compito. I genitori a loro volta tendono ad attribuire il successo all'ambiente familiare e alle spiegazioni degli insegnanti e ad attribuire il fallimento alla mancanza di interesse e di impegno del figlio (Gulotta e Capurro, 1991). Si può quindi sostenere "che la motivazione al successo scolastico e ad apprendere non può essere ridotta ad una questione di predisposizione individuale" e "gli *altri significativi*, gli insegnanti che s'incontrano e cambiano nel corso della carriera scolastica, sono personaggi di primaria importanza: essi possono contribuire in modo decisivo a mutare il significato dell'impegno nei confronti delle materie e quindi la determinazione nel raggiungere risultati scolastici soddisfacenti; altrimenti non resta che ritirarsi in condotte che raggiungano i risultati minimi per sopravvivere nella scuola oppure, come ultima soluzione, abbandonarla" (Carugati e Selleri, 1996, p. 172).

Per motivare l'apprendimento è dunque importante che l'insegnante, tenendo conto dei prerequisiti legati allo sviluppo cognitivo corrispondente e nel rispetto della gradualità dell'insegnamento, proponga agli allievi problemi che sono in

dente con bassa autostima, ad  
 er un fallimento nella sua pre-  
 a nelle sue capacità e ciò può  
 prospettiva vengono riformulati  
 vano una funzione decisiva al  
 mportamento già tenuto, e al  
 abilità che il comportamento  
 ). Ne consegue che forme di  
 il premio per il successo, l'as-  
 ssono contenere informazioni

enere tendono ad attribuire il  
 o, alla capacità di questi e alla  
 ibuire l'insuccesso degli allievi  
 i vita familiare. Gli allievi, dal  
 orzo, all'abilità, alla diligenza  
 o ad attribuire l'insuccesso alla  
 del compito. I genitori a loro  
 nte familiare e alle spiegazio-  
 alla mancanza di interesse e di  
 i può quindi sostenere "che la  
 non può essere ridotta ad una  
 ltri significativi, gli insegnanti  
 era scolastica, sono personaggi  
 in modo decisivo a mutare il  
 e quindi la determinazione  
 trimenti non resta che ritirarsi  
 r sopravvivere nella scuola op-  
 rugati e Selleri, 1996, p. 172).  
 ante che l'insegnante, tenendo  
 o corrispondente e nel rispetto  
 i allievi problemi che sono in

grado di risolvere, magari con sforzo o con l'aiuto dell'adulto, nella Zona di Sviluppo Prossimale (Carugati e Selleri, 2001)<sup>1</sup>. Calibrando la difficoltà rispetto al tempo a disposizione e tenendo conto che limiti di tempo rigidi e ristretti possono attivare ansia, è opportuno proporre compiti di media difficoltà per mettere in evidenza l'abilità dell'individuo. L'esperienza ripetuta dell'incapacità a produrre effetti nella realtà e del fallimento in compiti che non possono essere evitati porta alla *helplessness*, cioè ad imparare a sentirsi impotenti. Il livello di aspirazione e lo standard atteso (ciò che fanno gli altri) portano a interpretare la prestazione come successo e insuccesso. Il concetto di sé dipende dal confronto fra il livello di competenza e il valore attribuito al successo in quel settore ovvero dall'atteggiamento e dalla valutazione delle persone che contano nell'ambiente dell'individuo. L'atteggiamento dell'insegnante è quindi fondamentale non solo nel motivare e promuovere l'apprendimento ma anche nell'influenzare il concetto di sé dell'allievo.

### Motivazione intrinseca e autoefficacia

D. Berlyne (1960) propone una teoria della motivazione intrinseca a mantenere un *livello ottimale* di attivazione, che dipende dall'intensità delle stimolazioni ambientali. Egli distingue tra la curiosità percettiva, nei confronti delle proprietà collative (da *confero*, confronto) dello stimolo, quali la sorpresa, la novità, la complessità, e l'incongruenza, che producono incertezze e conflitto (attivando così la motivazione all'esplorazione), e la curiosità epistemica, che ha lo scopo di fornire conoscenza e porta ad un'esplorazione specifica selettiva, rispondente agli interessi del soggetto. La noia induce invece ad un'esplorazione diversiva. M. Zuckerman (1979) ha formulato il costrutto della ricerca di sensazioni (*sensation seeking*), come reazione alla noia che si traduce una sorta di fame di stimoli a tutti i costi, che vengono ricercati anche in attività pericolose. Un secondo tipo di motivazione intrinseca è il bisogno di padroneggiare l'ambiente inteso come *effectance*, cioè il bisogno di produrre effetti, e come *competence*, la motivazione a sentirsi capaci di agire autonomamente. Tra le motivazioni di base viene inclusa quella al successo (*achievement*) o alla riuscita, cioè ad effettuare

una prestazione all'altezza degli *standard* di valore adottati, rispetto al grado di abilità posseduta e in confronto agli altri.

Le stime personali sulla competenza sono estremamente importanti in campo educativo. Bandura (1995; 1997) ha evidenziato l'importanza per la motivazione, in campo educativo, delle stime personali sulla propria efficacia e competenza, definita nei termini di autoefficacia (*self-efficacy*), intesa cioè come autopercezione di efficacia nel fronteggiare una determinata situazione e che riguarda la valutazione che noi diamo sulla nostra capacità di agire nell'ambiente producendo effetti. L'autoefficacia ha due dimensioni essenziali, la prima rappresentata dall'abilità, cioè dalle competenze reali necessarie per una *performance* di successo, mentre la seconda riguarda l'idea che ognuno di noi ha sulla competenza. A parità di capacità oggettive, il soggetto che pensa di poter realizzare un compito efficacemente ottiene risultati migliori di chi pensa di non poter fare bene.

Numerosi studi hanno dimostrato che gli studenti dotati di un alto senso di efficacia mostrano una maggiore perseveranza, un maggiore impegno ed un maggiore interesse intrinseco per il proprio apprendimento e la propria prestazione scolastica. Peraltro il successo (o l'insuccesso) abituale di una persona in un dato compito, ovviamente è in grado di influenzare il giudizio sulla propria competenza. Infatti, chi non ha mai successo ha molte più probabilità di sviluppare delle valutazioni negative sulla propria autoefficacia rispetto a chi invece riesce sempre in ciò che fa. Comunque non sempre accade che il successo venga attribuito alla competenza personale; perciò non è detto che esso produca sempre giudizi positivi di autoefficacia. Alcuni individui in effetti attribuiscono abitualmente il successo alla fortuna sulla quale non hanno alcun controllo, piuttosto che alla loro competenza e ai loro sforzi. Queste stesse persone non provano perciò alcun senso di vergogna per i propri fallimenti, attribuendoli piuttosto alla sfortuna o ad altre cause incontrollabili. Le valutazioni di autoefficacia sono quindi importanti nel determinare ciò che facciamo e sono indispensabili per la comprensione della motivazione umana. Più sono forti tali percezioni da parte di un individuo, maggiori sono le probabilità che egli persista nel suo intento e, quindi, lo sforzo e l'impegno nel perseguire gli obiettivi da raggiungere.

Le valutazioni di autoefficacia possono però risultare troppo favorevoli: in

*Bandura*

adottati, rispetto al grado di  
 namente importanti in campo  
 importanza per la motivazio-  
 propria efficacia e competen-  
 (y)), intesa cioè come autoper-  
 ta situazione e che riguarda la  
 agire nell'ambiente producen-  
 ziali, la prima rappresentata  
 per una *performance* di succes-  
 di noi ha sulla competenza. A  
 di poter realizzare un compito  
 a di non poter fare bene.  
 denti dotati di un alto senso  
 un maggiore impegno ed un  
 rendimento e la propria presta-  
 o) abituale di una persona in  
 nzare il giudizio sulla propria  
 molte più probabilità di svi-  
 oefficacia rispetto a chi invece  
 re accade che il successo venga  
 è detto che esso produca sem-  
 ui in effetti attribuiscono abi-  
 hanno alcun controllo, piutto-  
 stesse persone non provano  
 menti, attribuendoli piuttosto  
 lutazioni di autoefficacia sono  
 no e sono indispensabili per la  
 o forti tali percezioni da parte  
 egli persista nel suo intento e,  
 iettivi da raggiungere.  
 risultare troppo favorevoli: in

tal caso le attività più difficili possono essere abbandonate quasi subito o non iniziate. Rispetto al rendimento scolastico, gli studenti che si considerano poco efficaci si pongono mete più basse rispetto a quelli che hanno invece un'elevata stima di sé. Chi si dà giudizi di competenza personale di basso livello, ha maggiore probabilità di valutare negativamente se stesso e soffre di scarsa autostima. Il rendimento scolastico di ragazzi adolescenti con concetti di sé positivi è strettamente correlato al successo scolastico e nelle relazioni interpersonali. Bandura (1995) non ritiene opportuno che il successo nei compiti di apprendimento sia attribuito a sforzo, fortuna o aiuti esterni, e che il fallimento venga attribuito alla mancanza di abilità, perché ciò contribuirebbe a ingenerare nel soggetto un sentimento di bassa efficacia che induce a sua volta a ridurre l'impegno.

La motivazione intrinseca è dunque molto importante per il successo formativo. Però, quanto è diffusa davvero nei contesti scolastici? Sono state raccolte informazioni in proposito osservando gli alunni ed intervistandoli sul loro comportamento (Carugati e Sella, 1996). Dalle ricerche compiute emerge che già il grado di comprensione delle istruzioni che accompagnano i compiti da eseguire spesso è assai modesto. Quindi gli alunni non sanno in realtà cosa fare e non si chiedono perché lo fanno. Piuttosto che richiedere informazioni essi rispondono a caso, utilizzando indici che sembrano loro importanti per fornire risposte adeguate ma che in effetti sono spesso errati per svolgere i compiti richiesti. Più in generale gli alunni, soprattutto quelli meno brillanti, non sono in grado di descrivere il compito assegnato nei termini degli scopi che contiene, almeno secondo le intenzioni degli insegnanti. D'altra parte, l'analisi del modo in cui insegnanti illustrano i compiti assegnati mostra che essi richiamano molto raramente l'attenzione dei loro alunni sugli scopi dei compiti e sulle abilità necessarie per risolverli. Inoltre gli alunni sembrano essere più preoccupati di fronte a compiti che contengono ambiguità e rischi, cioè compiti che attivano abilità di *problem solving*, rispetto a quelli che richiedono una semplice applicazione di nozioni e cercano anche di evitarli, se possono. È quindi lecito domandarsi da dove derivino queste condotte tendenti al risparmio e alla minimizzazione dello sforzo. Per gli alunni che non diventano abili a soddisfare le richieste della scuola è stato documentato che, con il progredire nella carriera scolastica, soprattutto al

momento della conclusione della scuola media inferiore, si innesca per molti di loro una spirale viziosa che porta ad una caduta drastica nei risultati scolastici, della motivazione ad apprendere, del valore attribuito alla scuola e della propria autostima come studenti. Si tratta di un fenomeno talmente diffuso che è impossibile spiegarlo facendo ricorso alle trasformazioni biologiche che interessano questa fase della vita.

### **Motivazione, obiettivi e teorie implicite dell'intelligenza**

Nel solco della prospettiva sociocognitiva, orientata ad indagare come le convinzioni delle persone, i loro valori e i loro obiettivi siano in grado di dare origine a "sistemi di significato" (*meaning systems*) attraverso i quali esse si definiscono e agiscono, occorre collocare l'insieme dei contributi originali e assai stimolanti per gli insegnanti, frutto degli ultimi decenni di ricerca sperimentale, che centrano l'attenzione sull'insieme di credenze dell'allievo in relazione alle proprie capacità, credenze in grado di condizionare la motivazione ad apprendere e il successo formativo. In particolare Dweck (1999) sottolinea l'esistenza di sistemi di credenze relative al modo in cui funziona l'intelligenza che, prescindendo dalla questione di che cosa effettivamente essa sia, si mostrano capaci di predire i risultati scolastici degli allievi. In proposito è possibile distinguere tra *teoria entitaria* dell'intelligenza e *teoria incrementale*: la prima rappresenta le capacità cognitive come un insieme di caratteristiche fisse, scarsamente o per niente modificabili dall'esperienza, che differenziano gli individui tra di loro come fossero "un'entità intrinseca, concreta e immutabile"; la teoria incrementale, invece, raffigura l'intelligenza "come una qualità dinamica che può essere sviluppata" (Dweck, 2000, p. 43). Le ricerche mostrano una significativa relazione tra le teorie dell'intelligenza possedute dagli studenti e le scelte degli obiettivi da essi perseguiti nei compiti di apprendimento, con un'influenza conseguente sul rendimento scolastico dell'allievo.

Gli studenti che credono nell'intelligenza fissa orientano il processo di apprendimento verso *obiettivi di prestazione* piuttosto che verso *obiettivi di padronanza*. Un obiettivo di prestazione consiste "nell'ottenere giudizi e positivi

eriore, si innesca per molti di  
drastica nei risultati scolastici,  
uito alla scuola e della propria  
no talmente diffuso che è im-  
oni biologiche che interessano

## L'intelligenza

ntata ad indagare come le con-  
i siano in grado di dare origine  
erso i quali esse si definiscono  
uti originali e assai stimolanti  
ricerca sperimentale, che cen-  
lievo in relazione alle proprie  
motivazione ad apprendere e il  
sottolinea l'esistenza di sistemi  
ntelligenza che, prescindendo  
s, si mostrano capaci di predire  
possibile distinguere tra *teoria*  
prima rappresenta le capacità  
scarsamente o per niente mo-  
dividui tra di loro come fosse-  
la teoria incrementale, invece,  
ica che può essere sviluppata"  
na significativa relazione tra le  
le scelte degli obiettivi da essi  
influenza conseguente sul ren-

a orientano il processo di ap-  
osto che verso *obiettivi di pa-*  
nell'ottenere giudizi e positivi

e vincenti sulle proprie capacità, evitando quelli negativi", per cui "quando gli studenti perseguono obiettivi di prestazione sono preoccupati del loro livello di intelligenza" e "vogliono sembrare capaci (a se stessi e agli altri) ed evitare il contrario" (Dweck, 2000, p. 37). Diversamente, l'obiettivo di padronanza "è finalizzato a incrementare le proprie competenze e riflette un desiderio di acquisire nuove capacità, padroneggiare nuovi compiti o capire cose nuove", è quindi "un desiderio di migliorare" (Dweck, 2000, p. 38). Nonostante che entrambi gli obiettivi siano "naturali", per cui nessuno dei due è intrinsecamente sbagliato o giusto, "il dare troppa importanza a quelli legati alla prestazione rappresenta un potenziale pericolo", perché "un'eccessiva enfasi sugli obiettivi di prestazione può eliminare il naturale desiderio (obiettivo) di padronanza e portare gli studenti a non approfittare delle occasioni per imparare che possono comportare un qualche rischio di errore". Inoltre "una sopravvalutazione degli obiettivi di prestazione può favorire risposte di impotenza" (Dweck, 2000, p. 39).

Gli obiettivi di padronanza sembrano favorire la motivazione intrinseca al compito che induce un atteggiamento costruttivo verso compiti nuovi in cui si può rischiare l'insuccesso, a differenza di chi, concependo l'intelligenza come una qualità immutabile, vive il mancato raggiungimento dell'apprendimento come colpa. Se gli "incrementali" danno più importanza alle conoscenze che alla sanzione sociale ricevuta per i loro successi o insuccessi (ad esempio, le lodi o i voti) rispetto agli "entitari", quest'ultimi, posti di fronte ad un compito particolarmente impegnativo, tendono ad assumere comportamenti difensivi (come, ad esempio, il cercare di arrivare rapidamente alla soluzione, oppure evitare di impegnarsi) che possono essere definire nei termini di un vero e proprio "autosabotaggio" del processo di apprendimento. In effetti "se si evita di impegnarsi e si lavora poco, di fronte ad un insuccesso si può mantenere un'alta considerazione delle proprie capacità e conservare la convinzione che si sarebbe potuto fare meglio se ci si fosse applicati" (Dweck, 2000, p. 72). Le convinzioni sull'intelligenza e gli obiettivi permettono di predire la perdita di autostima e le reazioni di tipo depressivo agli eventi negativi, come dimostrano alcune ricerche, dato che gli "entitari", come gli studenti depressi, propendono ad interpretare l'insuccesso attribuendolo a sé, sperimentando forti reazioni emotive e mettendo in atto

comportamenti di fuga dalla situazione in cui esso si produce. In altri termini, gli "entitari", pur non essendo affatto depressi, reagivano come loro alle situazioni di insuccesso. Queste ricerche dimostrano ancora una volta come il lavoro dell'insegnante possa contribuire a modificare in positivo il sistema di convinzioni dell'allievo rendendolo più adattivo, evitando nel contempo di cadere vittima di visioni stereotipate del processo di insegnamento-apprendimento (Pope, McHale, Craighead, 1988).

Negli ultimi anni l'aumentata consapevolezza delle responsabilità del docente nella relazione educativa, ha fatto crescere la domanda di strumenti conoscitivi utili a esplorare e supportare gli aspetti più propriamente metacognitivi degli allievi. Peraltro la ricerca psicologica ha elaborato una notevole quantità di strumenti conoscitivi da cui trarre utili informazioni, come, ad esempio, i Questionari di Studio. Si tratta in genere di strumenti volti a esaminare mediante l'autovalutazione qual è il metodo di studio adottato dallo studente, come il classico *Survey of Study Habitus and Attitudes* (Brown e Holtzman, 1967). In effetti "nel modo in cui il soggetto si descrive c'è una forte componente soggettiva, relativa alla conoscenza metacognitiva posseduta sul metodo di studio e sull'atteggiamento verso lo studio" (Passolunghi e De Beni, 2001, p. 136), che è funzionale al successo scolastico e può essere stimolata con programmi di apprendimento specifici (cfr. Cornoldi e De Beni, 1993). I questionari possono perciò essere usati o come strumento di rilevazione di "come il ragazzo si comporta e offrono il punto di avvio per iniziare un processo di cambiamento del comportamento eventualmente inadeguato", oppure "essi danno un'idea di come il ragazzo si vede e come si pone nei confronti dello studio e costituiscono il punto di avvio per un eventuale sforzo volto a cambiare le idee e l'atteggiamento metacognitivo nei confronti dello studio" (Passolunghi e De Beni, 2001, p. 136). Inoltre esistono questionari che, seppure interessati a sondare le abitudini di studio, hanno finalità più propriamente orientative (Ottolini e Talamo, 1997), mentre altri strumenti si propongono, invece, di misurare i fattori predittivi del successo scolastico (cfr. Vermigli et al., 2002). In ogni caso tali strumenti, se opportunamente utilizzati, facendo particolare attenzione al rischio di stigmatizzazione che possono comportare se applicati in modo scorretto<sup>2</sup>, forniscono in tempi rapidi



informazioni significative che si rivelano indispensabili per la progettazione di interventi educativi tesi alla personalizzazione dei percorsi di apprendimento.

### Attribuzioni, emozioni e motivazione

Le teorie dell'attribuzione causale prendono in considerazione il modo in cui le esperienze di successo e di fallimento influenzano la motivazione (Kelley, 1967). A seconda che il merito e la responsabilità vengano attribuiti a fattori personali, interni al soggetto, oppure a fattori ambientali, a fattori stabili e modificabili, oppure immutabili, la motivazione ad apprendere cambia in modo significativo. Se le cause invocate per spiegare la prestazione del successo o dell'insuccesso vengono attribuite a fattori interni, la prestazione influenza la propria autovalutazione, cioè l'immagine di sé e l'autostima. Se, invece, vengono invocati fattori stabili nel tempo, l'influenza maggiore è sulle aspettative dei risultati futuri e sul livello di aspirazione. A seconda dell'attribuzione compiuta, le esperienze di successo o di fallimento producono un aumento o una diminuzione dell'autostima. La psicologia sociale degli ultimi decenni, si è interessata di questi aspetti perché le spiegazioni causali "ingenue e profane", elaborate dai soggetti nel contesto della vita quotidiana, sono delle vere e proprie modalità cognitive che consentono di organizzare l'esperienza, funzionali ai processi di adattamento (cf. Amerio, 1982; 2004; De Grada e Mannetti, 1988).

Weiner (1986; 1995) ha elaborato una teoria attribuzionale della motivazione e dell'emozione finalizzata a spiegare il successo e l'insuccesso, successivamente estesa anche ai giudizi di responsabilità. Possiamo provare nell'immediato gioia per un successo e tristezza per un insuccesso in reazione all'esito di una prestazione, per esempio di tipo scolastico. Ma perché c'impegniamo di nuovo nell'esecuzione di un compito o di un'attività dello stesso genere? Secondo Weiner questo accadrebbe perché la reazione viene mediata proprio dalle attribuzioni causali, le quali ci fanno inferire che il successo o l'insuccesso dipende da diversi fattori, quali l'abilità nell'eseguire un compito, lo sforzo e l'impegno per attuarlo, la natura stessa del compito e la fortuna. La combinazione di questi diversi fattori dipende da tre dimensioni: il *locus of control*, la *stabilità* e la *controllabilità*. Il

*locus of control*, su cui ha posto particolare attenzione Rotter (1966; cfr. Toselli e Vannucchi, 1988), si riferisce all'attribuire la causa dell'effetto a fattori interni (*locus causale interno*) o esterni (*locus causale esterno*) alla persona agente, per cui è possibile distinguere fra *cause interne alla persona* o *esterne alla medesima*. La *stabilità* si riferisce alla possibilità di distinguere tra cause tendenzialmente stabili nel corso del tempo e nei diversi contesti, e cause instabili nel tempo e variabili in relazione ai diversi contesti. La *controllabilità* consente di distinguere tra cause più o meno direttamente controllabili dal soggetto. Dall'incrocio di queste dimensioni si originano diverse combinazioni possibili di attribuzioni. Alcune combinazioni risultano più frequenti, come quelle di impegno, abilità, fortuna, facilità del compito, mentre altre sono più funzionali all'apprendimento, come quelle di impegno e abilità. Altre combinazioni, invece, sono efficaci nel mantenere specifici sistemi di difesa dall'ansia, come la mancanza di abilità e di aiuto (De Beni e Moè, 2000). Esse inoltre sono in grado di influenzare in modo decisivo l'autostima dei soggetti impegnati nei compiti di apprendimento (Pope, McHale, Craighead, 1988).

Ognuna delle tre dimensioni produce effetti diversificati sul piano psicologico e consente di collegare le attribuzioni alle emozioni che sono in grado di suscitare nell'individuo. Il *locus*, ad esempio, incide sull'autostima: infatti, un buon risultato attribuito a fattori interni produrrà un sentimento di orgoglio e rafforzerà un'immagine di sé positiva. La *stabilità* agisce invece sulle aspettative di successo o di insuccesso in prospettiva futura, il che produce un senso di fiducia o, all'opposto, un senso di disperazione. La *controllabilità*, se viene riferita a insuccessi personali, genera emozioni di vergogna e colpa; invece, riferita al comportamento altrui, genera rabbia, se l'insuccesso viene attribuito a cause controllabili, mentre produce compassione se le cause sono considerate come non controllabili. Questa teoria "ha determinato importanti effetti sul piano educativo e scolastico" perché "le modalità con cui gli insegnanti spiegano i risultati ottenuti dai loro allievi producono conseguenze sulla fiducia che essi possiedono in merito alle proprie capacità" (Zamperini e Testoni, 2002, p. 112).

Un'ulteriore dimensione di analisi è la distinzione tra *attribuzioni globali* e *attribuzioni specifiche* (Abramson, Seligman, Teasdale, 1978), le prime relative

one Rotter (1966; cfr. Toselli  
sa dell'effetto a fattori interni  
no) alla persona agente, per  
persona o esterne alla medesima.  
re tra cause tendenzialmente  
e cause instabili nel tempo e  
abilità consente di distinguere  
dal soggetto. Dall'incrocio di  
ioni possibili di attribuzioni.  
ne quelle di impegno, abilità,  
a funzionali all'apprendimen-  
nazioni, invece, sono efficaci  
come la mancanza di abilità  
no in grado di influenzare in  
nei compiti di apprendimento

diversificati sul piano psicolo-  
nozioni che sono in grado di  
ide sull'autostima: infatti, un  
a un sentimento di orgoglio e  
agisce invece sulle aspettative  
il che produce un senso di fi-  
controllabilità, se viene riferita  
gna e colpa; invece, riferita al  
cesso viene attribuito a cause  
cause sono considerate come  
o importanti effetti sul piano  
ai gli insegnanti spiegano i ri-  
enze sulla fiducia che essi pos-  
ni e Testoni, 2002, p. 112).  
zione tra attribuzioni globali e  
dale, 1978), le prime relative

alla generalità di possibili situazioni, le altre relative ad una sola specifica situa-  
zione. Uno studente può pensare abitualmente di non essere capace solo in una  
determinata disciplina (*causa specifica*), oppure di non essere bravo in nessuna  
disciplina in genere (*causa globale*).

Il desiderio di dimostrare le proprie capacità ed evitare di mostrarsi incapace  
costituisce un'importante spinta motivazionale. A questa tendenza si associa  
solitamente un vero e proprio *stile attributivo* che tende a riconoscere l'abilità  
quale principale causa dei propri successi e insuccessi. Nel caso in cui l'indivi-  
duo adotti lo stile attribuzionale dell'"impotenza appresa" (*learned helplessness*)  
e se sperimenta numerosi e ripetuti insuccessi, egli può trovarsi a pensare che  
non ce la farà mai a riuscire nelle diverse situazioni, ad esempio nelle prove  
scolastiche, formandosi la convinzione che qualunque cosa tenti di fare sarà  
assolutamente inutile, perché gli sembra di non possedere le abilità necessarie  
per riuscire. L'impotenza appresa consiste quindi nella convinzione, acquisita  
sulla base di esperienze precedenti, di non essere in grado di controllare per-  
sonalmente gli eventi, caratterizzandosi come un senso di incapacità appreso  
attraverso esperienze fallimentari vissute come il riflesso della propria mancanza  
di abilità (Hiroto e Seligman, 1975; Abramson, Seligman, Teasdale, 1978)<sup>3</sup>. Se  
gli insuccessi sono ricondotti a cause controllabili, come mancanza di impegno,  
strategie inadeguate o ad un errato metodo di studio, l'individuo può preservare  
l'aspettativa di riuscita futura; invece, se essi vengono attribuiti alla mancanza  
stabile di capacità, il soggetto non sa cosa fare per sottrarsi a conseguenze vissute  
come inevitabili.

Ipotizziamo l'insuccesso di una studentessa in un compito di matematica: ella  
può esprimere diversi tipi di attribuzione, ad esempio dire a se stessa "non sono  
intelligente" (attribuzione interna, stabile e globale). In questo caso la nostra  
studentessa avrà maggiori probabilità di sviluppare impotenza appresa rispet-  
to alla compagna che formula un'attribuzione del tipo "non ne potevo più di  
studiare matematica" (attribuzione interna, ma instabile e specifica per quella  
situazione). Dal punto di vista cognitivo "vi è la percezione di mancanza di  
controllo e di non riuscire a padroneggiare la situazione", che si accompagna  
a una teorizzazione soggettiva dell'intelligenza come entità e "a obiettivi di ap-

prendimento prevalentemente orientati alla prestazione”, cui si accompagnano, a livello emotivo, “paura, timore e ansia di fronte alle situazioni che non si vorrebbero affrontare, depressione per la propria incapacità di riuscire e apatia e rassegnazione di fronte ai fallimenti che sono vissuti come inevitabili” (De Beni e Moè, 2000, p. 156). Dal punto di vista motivazionale, il soggetto attribuisce gli eventuali successi a cause esterne come l'aiuto, la fortuna o la facilità del compito. Ciò comporta l'abbassamento della fiducia in sé e dell'autostima, e nel corso del tempo una tale situazione di impotenza appresa può esercitare un importante ruolo eziopatogenetico, poiché, sempre secondo Seligman (1975), chi è convinto di avere uno scarso controllo su tutto quanto accade nella propria vita rischia di sviluppare sintomi depressivi. Per modificare una tale situazione nell'ambito dell'apprendimento, un eventuale intervento dovrebbe sottolineare le cause controllabili, in particolare l'impegno, sollecitando momenti di riflessione sulle effettive ragioni dei propri risultati, per spezzare la relazione negativa e circolare fra aspettative di insuccesso, fallimento, attribuzione alla mancanza di capacità e vissuto depressivo.

Il fatto che un individuo possa esercitare o meno un controllo su quanto sta accadendo è indubbiamente rilevante per determinare se egli possa anche rispondere o meno di quanto accade. Le attribuzioni di responsabilità costituiscono perciò un processo guidato da due dimensioni, l'intenzionalità e la motivazione, la prima relativa alla misura in cui l'individuo che ha causato un certo evento lo abbia fatto di proposito piuttosto che accidentalmente, la seconda riguardante l'essere animato o meno da intenzioni egoistiche oppure disinteressate.

I ricercatori hanno inoltre discusso se distinguere le attribuzioni di responsabilità da quelle di colpa, valutate in relazione solo alla dimensione del biasimo, inteso come il grado di merito o demerito imputabile alla persona artefice di un determinato evento. Tale distinzione è interessante anche per l'analisi delle attribuzioni e delle aspettative nella percezione incrociata tra genitori e figli rispetto al rendimento scolastico, che può essere oggetto di attribuzioni in chiave di biasimo e colpa, piuttosto che di responsabilità. In proposito si può ipotizzare che questa stessa distinzione possa rivestire un ruolo significativo nelle interazioni tra insegnanti e famiglie degli allievi, proprio per la difficoltà di scindere

zione", cui si accompagnano, te alle situazioni che non si ncapacità di riuscire e apatia e ti come inevitabili" (De Beni ionale, il soggetto attribuisce o, la fortuna o la facilità del ucia in sé e dell'autostima, e nza appresa può esercitare un re secondo Seligman (1975), o quanto accade nella propria modificare una tale situazione ervento dovrebbe sottolineare ollecitando momenti di rifles- spezzare la relazione negativa o, attribuzione alla mancanza

no un controllo su quanto sta are se egli possa anche rispon- i responsabilità costituiscono ntenzionalità e la motivazione, ha causato un certo evento lo nente, la seconda riguardante oppure disinteressate.

ere le attribuzioni di responsa- o alla dimensione del biasimo, atabile alla persona artefice di ssante anche per l'analisi delle ncrociata tra genitori e figli ri- ggetto di attribuzioni in chiave In proposito si può ipotizzare uolo significativo nelle intera- zio per la difficoltà di scindere

le attribuzioni di responsabilità da quelle di colpa anche all'interno dei contesti scolastici. Invece, nelle famiglie che adottano, rispetto al rendimento scolastico del figlio, forme di attribuzione causale legate più all'assunzione di responsabilità che di colpa, il successo scolastico potrebbe essere maggiormente favorito.

Le attribuzioni sembrano perciò rivestire un ruolo decisivo nel facilitare o ostacolare l'apprendimento e lo studio nei contesti scolastici. La ricerca in chiave metacognitiva ha dimostrato i numerosi limiti di interventi strutturati per l'acquisizione di metodi di studio, difficilmente trasferibili in contesti diversi da quelli originari, se l'insegnamento non sostiene anche gli aspetti emotivo-motivazionali dei soggetti (De Beni, Moè, Cornoldi, 2003; De Beni et al., 2005). Ognuno di noi possiede uno schema di attribuzioni dato da un insieme di credenze (*beliefs*) e cognizioni che viene utilizzato come modello per spiegare la realtà e che costituisce il personale *stile attributivo*.

Secondo De Beni e Moè (2000), i cinque più frequenti stili attributivi utilizzati in ambito scolastico riconoscono prevalentemente l'impegno, l'abilità o le cause esterne (come fortuna, caratteristiche del compito, aiuto) quali spiegazioni dei propri successi o insuccessi. Il primo stile, definito come *strategico*, attribuisce il successo all'impegno e in parte all'abilità, e l'insuccesso alla mancanza di adeguato impegno. Esso viene considerato il più efficace e funzionale all'apprendimento e allo stesso benessere psicologico dell'allievo perché consente di mantenere buone aspettative di successo anche in caso di fallimento, senza abbassare il livello di aspirazione. Per gli altri stili attributivi il fallimento non insegna niente (se l'attribuzione è esterna), oppure è dannoso nel caso in cui venga attribuito alla mancanza di abilità.

Il secondo stile, definito dalle autrici *depresso*, si caratterizza per l'eccessiva importanza attribuita alla mancanza di abilità in caso di insuccesso e di cause esterne per il successo. Si tratta dello stile tipico dell'impotenza appresa, che risulta particolarmente disfunzionale per l'apprendimento e per il benessere psicologico dello studente ed è abbastanza frequente in ragazzi con problemi. Il fallimento si perpetua attraverso una circolarità viziosa: il ragazzo è portato a credere che non riuscirà mai e, di conseguenza, non fa niente per riuscire. L'assenza di impegno determinerà altri fallimenti, che confermeranno la previsio-

ne di insuccesso e diminuiranno ulteriormente la fiducia in sé. Le componenti motivazionali tipicamente associate a questo stile sono una bassa percezione di autoefficacia, la scarsa fiducia in sé (bassa autostima), una prevalente tendenza ad evitare l'insuccesso, la preferenza per gli obiettivi di prestazione, la ricerca di livelli medio-bassi di rendimento e di sfide ottimali, scarsa curiosità e poco interesse per le situazioni di apprendimento.

Il terzo stile, definito come *negatore*, è tipico di chi, nella convinzione di essere capace, attribuisce il successo all'abilità mentre scusa l'insuccesso, attribuendolo alla difficoltà del compito, alla sfortuna o alla mancanza di aiuto. Gli studenti caratterizzati da questo stile rischiano di non riconoscere la relazione fra impegno personale e risultati, e di non riflettere sugli errori commessi per trovare soluzioni strategiche più adeguate. La credenza metacognitiva sottostante a questo stile sostiene che l'abilità è un aspetto innato, per cui le sue componenti possono essere possedute ma non modificate. Lo stile negatore tende ad essere più frequente nei maschi, mentre quello depresso è più presente nelle femmine. In caso di insuccesso le femmine tendono a incolpare se stesse, mentre i maschi ricercano più frequentemente cause esterne. Questa differenza, apparentemente dovuta al genere, sembra essere legata al sistema educativo.

Il quarto stile individuato è lo stile *pedina*: il soggetto attribuisce sia il successo che l'insuccesso a cause esterne, instabili e poco controllabili. Chi possiede questo stile è convinto di non poter padroneggiare gli eventi, non crede nell'impegno, manca di adeguate aspettative di successo, tende a sviluppare un atteggiamento fatalistico e superstizioso e ad ottenere prestazioni inferiori rispetto alle reali capacità, manifestando scarso interesse e poco coinvolgimento nel compito.

Il quinto stile, detto *abile*, è tipico di chi attribuisce sia il successo sia l'insuccesso prevalentemente all'abilità o alla mancanza di abilità personali (causa interna instabile e non modificabile) ed è dovuto spesso all'effetto di stereotipi o aspettative rigide e distorte da parte di genitori e insegnanti. L'eccessiva attribuzione all'abilità può indurre a temere troppo il fallimento, che viene qui inteso come un potenziale indice della propria incapacità. Si ricercano perciò situazioni in cui possa essere dimostrata la propria abilità, evitando quelle in cui si rischia di mostrare gli eventuali limiti delle abilità possedute.

fiducia in sé. Le componenti sono una bassa percezione di (ma), una prevalente tendenza di prestazione, la ricerca di informazioni, scarsa curiosità e poco

di chi, nella convinzione di scusa l'insuccesso, attribuisce alla mancanza di aiuto. Gli studenti non riconoscono la relazione fra gli errori commessi per troppa metacognitiva sottostante a tutto, per cui le sue componenti di stile negatore tende ad essere è più presente nelle femmine. Pare se stesse, mentre i maschi mostrano una differenza, apparentemente più educativo.

Il soggetto attribuisce sia il successo sia il fallimento a fattori controllabili. Chi possiede queste caratteristiche, non crede nell'impegno, non riesce a sviluppare un atteggiamento di impegno inferiori rispetto alle reali capacità. Il soggetto attribuisce sia il successo sia l'insuccesso a fattori di abilità personali (causa di insuccesso spesso all'effetto di stereotipi di insegnanti. L'eccessiva attribuzione di fallimento, che viene qui interpretata come incapacità. Si ricercano perciò le cause di insuccesso a abilità, evitando quelle in cui il soggetto non possiede.

Questi cinque stili attributivi si distinguono per due importanti elementi che riguardano la percezione di controllo e la possibilità di soddisfare i bisogni di autodeterminazione e di competenza. Il primo elemento è massimo nello stile strategico, minimo nel depresso, mentre assume valori intermedi nello stile negatore e in quello abile. Il senso di autodeterminazione e la percezione di competenza sono pienamente soddisfatti nello stile strategico, molto meno negli altri; la mancata comprensione del legame fra impegno e risultati e la tendenza a esternalizzare fanno credere al soggetto di essere meno competente e meno capace di autoregolare la propria attività di apprendimento. Le indagini fin qui condotte hanno inoltre permesso di elaborare affidabili strumenti di misurazione degli stili attributivi in relazione alla motivazione ad apprendere (De Beni e Moè, 1995; De Beni, Moè, Cornoldi, 2003).

### **Motivazione e orientamento, un binomio inscindibile**

Abbiamo visto che la motivazione ad apprendere costituisce un fattore essenziale per l'adattamento scolastico degli allievi e quanto gli insegnanti siano decisivi nel promuoverla. Tutte le abilità e capacità acquisite nel corso dell'iter scolastico vanno a far parte del patrimonio di conoscenze e competenze su cui il ragazzo fonda la propria immagine di sé, spesso senza esserne consapevole, il che condiziona fortemente la possibilità di scelte future. Nella fascia d'età della scuola secondaria, la preadolescenza e l'adolescenza, che costituiscono un periodo vitale durante il quale l'individuo elabora la propria identità personale (Erikson, 1950; 1968), la scelta del percorso di studio e della professionalità futura assumono il significato di un rimanere fedele a se stesso per avviare il proprio progetto di vita. Le trasformazioni del mondo del lavoro, della formazione e delle relazioni sociali hanno frammentato il corso della vita individuale e reso il contesto sociale particolarmente "fluidico" (Bauman, 2005), in un modo tale che è diventato estremamente difficile prefigurare i confini e le traiettorie dei propri percorsi di vita (Grassi, 2007)<sup>4</sup>. Il cambiamento costante dei contesti vitali è ormai divenuto la norma e la pianificazione del proprio futuro sembra assumere i contorni di una vera e propria fatica di Sisifo, estenuante in quanto

mai conclusa. In questa nuova condizione sociale l'individuo rischia di smarrire il senso della propria identità se non apprende e matura per tempo abilità, capacità e competenze atte a consolidare le potenzialità di adattamento individuali, che nella psicologia psicoanalitica vengono ascritte all'Io inteso come istanza psichica in grado di assicurare l'equilibrio efficace tra le caratteristiche personali e le variabili ambientali (Hartmann, 1939). Tra queste capacità, è centrale quella dell'auto-orientarsi, indispensabile per dare effettiva concretezza al proprio progetto di vita attraverso l'analisi realistica delle risorse personali e delle opportunità ambientali, per mezzo di scelte consapevoli e responsabili. Tale capacità non è affatto innata, essendo piuttosto il prodotto di apprendimenti che possono realizzarsi nei contesti sociali e culturali più significativi per la vita dei giovani, tra i quali la scuola continua ad occupare un posto rilevante, nonostante il peso crescente di altre agenzie di socializzazione e formazione nelle loro scelte. Anche se con un certo ritardo culturale e legislativo (più che scientifico; cfr. Valente, Ventura, in Pocaterra et al., 2005) del nostro paese, accumulato nel corso degli ultimi decenni, l'orientamento sta diventando sia a livello teorico che di prassi nella formazione scolastica, universitaria e professionale, un fattore essenziale per la crescita sociale, economica e culturale complessiva, e decisivo per la qualità dei percorsi d'istruzione, così come per garantire un efficace inserimento attivo nel mondo del lavoro e delle professioni (Gybers, Heppner, Johnston, 2001).

### **Orientamento, sfida culturale per l'insegnante**

Per lungo tempo, soprattutto nella concreta prassi educativa quotidiana della scuola italiana, l'orientamento è stato considerato poco più che la trasmissione di informazioni e di esperienze agli studenti che si trovavano nei cosiddetti "anni ponte" dell'istruzione secondaria di I e II grado, cioè negli ultimi anni di corso, la terza media e la terza superiore negli Istituti Professionali, e la quinta classe nei Tecnici e nei Licei. Lo stesso orientamento universitario, così come quello lavorativo e professionale, sono stati ispirati da logiche similari, centrate più sui momenti di snodo che sull'idea di orientamento lungo l'arco della vita (*life-long*). Negli anni Settanta del secolo trascorso la liberalizzazione degli accessi



## Capitolo decimo

### Stili di motivazione

Cosa significa che uno stile di motivazione è circolare? In base a quali elementi è possibile sostenere che uno stile è funzionale? Quali sono le caratteristiche di uno stile di motivazione? E quali quelle di uno stile di demotivazione? Demotivazione e assenza di motivazione identificano lo stesso concetto o rimandano a dimensioni differenti?

Nel capitolo precedente sono state descritte le metodologie d'indagine più frequentemente utilizzate per ottenere una stima degli aspetti motivazionali.

È stata fatta una distinzione fra tre costrutti, che si distinguono per il grado di misurabilità e per il livello di attendibilità delle misure ottenute: le motivazioni, aspetto profondo, interno e dinamico, gli stili motivazionali, più stabili, e le convinzioni, tendenzialmente stabili e più facilmente verbalizzabili.

Dei diversi strumenti e tecniche di indagine sono stati presentati vantaggi, limiti e adeguatezza, sia secondo il costrutto indagato, ad esempio più o meno verbalizzabile o ricavabile dal comportamento manifesto, che a seconda dei soggetti su cui condurre l'indagine, ad esempio bambini molto piccoli, ragazzi o adulti.

Questo capitolo verrà dedicato all'esame delle caratteristiche più o meno adattive dei vari stili motivazionali, con particolare attenzione agli effetti dello stile motivazionale sull'apprendimento e sulla prestazione e a quanto questi effetti siano compatibili oppure in competizione con altre funzioni degli stili.

Ogni stile ha proprie caratteristiche, che lo rendono motivante o demotivante e, quindi, più o meno funzionale all'apprendimento.

Negli stili di motivazione, come ad esempio l'autoregolazione, prevale il senso di controllo sulla situazione e la possibilità di soddisfare i propri bisogni innati. Negli stili di demotivazione sono prevalenti l'inadeguata adozione di strategie di apprendi-

mento, la scarsa percezione di competenza e una bassa aspettativa di successo.

L'assenza di motivazione è un terzo concetto che si distingue dai due precedenti, in quanto mancano atteggiamenti di attrazione, interesse o spinta o, al contrario, di evitamento o rinuncia.

Tutto ciò che è stato descritto sarà esemplificato con l'illustrazione dei principali stili attributivi e la descrizione della loro funzionalità rispetto all'apprendimento o ad altri elementi quali la protezione dell'autostima o dell'immagine di sé.

### **1. Funzionalità e circolarità degli stili**

A cosa dovrebbe essere funzionale un buon stile di motivazione? Per quanto riguarda questa trattazione, un primo aspetto da considerare dovrebbe riguardare l'apprendimento e cioè quanto lo stile motivazionale risulta favorire oppure rendere difficoltosa l'acquisizione di contenuti e/o di abilità, con i conseguenti riflessi sulla prestazione scolastica.

Nel corso del volume, trattando le varie teorie motivazionali, sono stati fatti espliciti riferimenti all'efficacia dell'una o dell'altra motivazione per l'apprendimento. È evidente che stili che contemplano le motivazioni che sono state descritte come più funzionali per l'apprendimento, sono essi stessi funzionali. Naturalmente esistono anche stili che contemplano tipi di motivazioni con diversa efficacia per l'apprendimento e la cui funzionalità deriva non dalla singola spinta motivazionale, ma dalle relazioni che si instaurano fra le differenti motivazioni e fra queste e aspetti strategici. Infine il tutto dipende anche dalle abilità e conoscenze precedenti del singolo e dallo specifico contesto sociale e culturale.

Altre funzioni degli stili motivazionali riguardano aspetti diversi dall'apprendimento, ma non per questo meno importanti o privi di effetti sulla prestazione. Questi possono riguardare la protezione dell'autostima e del concetto o immagine di sé, la possibilità di stimolare la percezione di controllo e di responsabilità per i propri risultati, l'adeguata risposta a bisogni innati o a pressioni esterne. In alcuni casi queste funzioni sono compatibili con la funzione di apprendimento, in altri si crea una competizione che, a seconda degli obiettivi, dei valori o della situazione, può condurre al prevalere dell'una o dell'altra funzione o al crearsi di situazioni più conflittuali e problematiche.

petenza e una bassa aspetta-  
 terzo concetto che si distingue  
 ncano atteggiamenti di attra-  
 nario, di evitamento o rinuncia.  
 sarà esemplificato con l'illu-  
 tativi e la descrizione della loro  
 mento o ad altri elementi quali  
 l'immagine di sé.

### li stili

onale un buon stile di motiva-  
 trattazione, un primo aspetto  
 l'apprendimento e cioè quan-  
 orire oppure rendere difficol-  
 o di abilità, con i conseguenti

o le varie teorie motivazionali,  
 ll'efficacia dell'una o dell'altra  
 È evidente che stili che con-  
 ce descritte come più funzionali  
 essi funzionali. Naturalmente  
 no tipi di motivazioni con di-  
 o e la cui funzionalità deriva  
 nale, ma dalle relazioni che si  
 azioni e fra queste e aspetti  
 che dalle abilità e conoscenze  
 co contesto sociale e culturale.  
 vazionali riguardano aspetti  
 n per questo meno importan-  
 e. Questi possono riguardare  
 concetto o immagine di sé, la  
 ne di controllo e di responsa-  
 ata risposta a bisogni innati o  
 queste funzioni sono compati-  
 ento, in altri si crea una com-  
 ettivi, dei valori o della situa-  
 ell'una o dell'altra funzione o  
 uali e problematiche.

A questo si aggiunge il fatto che uno stesso stile può, a seconda dei casi, essere più o meno funzionale all'apprendimento. Questo vale, ad esempio, per uno stile caratterizzato da impegno nel compito e dal riconoscimento che è attraverso l'impegno che si possono ottenere buoni risultati. Tale stile, in apparenza buono e funzionale per l'apprendimento, può, invece, essere più o meno motivante a seconda di alcune differenti e spesso fondamentali caratteristiche. La prima di queste riguarda il tipo di impegno. È possibile distinguere un *impegno strategico*, caratterizzato dalla ricerca di modalità efficaci per riuscire e dalla conoscenza degli obiettivi specifici verso cui si tende, da un impegno non strategico che significa essenzialmente *lavorare sodo* o comunque spendere molto tempo sul compito, senza in realtà riflettere sulle modalità per affrontarlo il più efficacemente possibile. È evidente che il primo tipo di impegno è più funzionale all'apprendimento del secondo. Anzi, il secondo può risultare disfunzionale nella misura in cui il soggetto vive una sproporzione fra il tempo e la fatica spesi e i risultati in realtà ottenuti, per cui si sente insoddisfatto e poco efficace e può tendere a perdere fiducia e a ridurre i tempi di studio, piuttosto che a ricercare modalità più adeguate e strategiche per affrontare le diverse situazioni. Una seconda caratteristica riguarda la contrapposizione fra *impegno reale* e *impegno dimostrato*. Vi sono studenti che si impegnano a lungo, ma dichiarano di avere studiato poco. Tale modalità di porsi è funzionale alla protezione dell'immagine di sé, in quanto di fronte a un fallimento non vengono messe in dubbio le abilità o caratteristiche della persona, ma l'insuccesso è semplicemente imputato all'impegno insufficiente o al poco studio. Così, le abilità della persona, come percepite dagli altri, rimangono preservate, mentre il singolo, conoscendo il tempo realmente speso, può cominciare a dubitare delle proprie competenze. La funzionalità è quindi limitata, in particolare in caso di insuccesso, alla protezione dell'immagine pubblica di sé, ma non alla protezione della personale percezione di autoefficacia e della fiducia in sé. Tale stile si configura, pertanto, come uno stile tendenzialmente demotivante, che può condurre a ritirare realmente l'impegno allo scopo di evitare di sembrare incapaci anche di fronte a se stessi. Il ritiro dell'impegno, anche a causa del tempo insufficiente dedicato allo studio, può portare a reali situazioni di insuccesso scolastico. Infine, una terza caratteristica dell'impegno può essere riferita a una

contrapposizione fra *impegno come stato* o come *tratto*. La prima definizione fa riferimento a un impegno variabile a seconda della situazione, che può richiedere maggiori o diverse risorse. La seconda considera l'impegno come sinonimo di zelo o, in una accezione forse un po' più negativa, di testardaggine. In tal caso l'impegno riflette più il desiderio, a volte ostinato, di raggiungere determinati risultati che il coinvolgimento nel compito, vissuto con il piacere della sfida. In entrambi i casi possono essere raggiunti buoni risultati di apprendimento. La differenza sta nel fatto che l'impegno come stato è probabilmente accompagnato da livelli di piacere e soddisfazione superiori e da una ricerca e riflessione più accurata sulle strategie più efficaci, mentre nell'impegno come tratto la modalità è quella di dare il meglio di sé e lavorare per obiettivi, a volte con il timore di fallire, e con un approccio che porta a perpetuare strategie già note, magari anche efficaci, ma che non danno il gusto del nuovo e della sfida. Quindi l'impegno come stato è probabilmente più motivante dell'impegno come tratto. In alcuni casi non si esclude però che siano entrambi presenti per cui una persona tendenzialmente zelante può, in alcuni casi, impegnarsi maggiormente e in altri decidere di non prodigarsi, in base all'importanza attribuita al compito e alla situazione o alle possibilità di riuscita o all'interesse per quel dato ambito.

In questa ricerca della funzionalità è implicito lo scopo di individuare una relazione fra motivazione e apprendimento oppure motivazione e autostima o motivazione e protezione dell'immagine di sé. Questa relazione è mediata da altri aspetti oppure è diretta? Inoltre, è unidirezionale o può essere pensata a due vie?

Per quanto riguarda l'esistenza di aspetti che mediano la relazione fra motivazione e apprendimento, un importante elemento riguarda l'uso di strategie. In genere, la relazione positiva fra prestazione e motivazioni, o stili motivazionali, sottostanti deriva dalla conoscenza e dall'uso di efficaci strategie di apprendimento. È anche possibile che la conoscenza di strategie per affrontare il compito alimenti la motivazione, per cui si può pensare a un insieme di reciproche influenze fra aspetti strategici e motivazionali che conduce ad affrontare efficacemente il compito e, di conseguenza, a buoni risultati. Tutto questo apre il discorso della circolarità, per cui, tendenzialmente, la relazione fra motivazione e apprendimento può essere pensata come

o come *tratto*. La prima è un impegno variabile a seconda delle risorse maggiori o diverse risorse. La seconda è un sinonimo di zelo o, in una parola, di testardaggine. In tal caso si tratta di un impegno ostinato, di raggiungimento del compito, di perseveranza. In entrambi i casi possono essere considerati come strategie di apprendimento. La differenza sta nel fatto che la prima è probabilmente accompagnato da emozioni superiori e da una ricerca di strategie più efficaci, mentre nella seconda è quella di dare il meglio di sé in un momento di timore di fallire, e con un ricorso a strategie già note, magari con un certo gusto del nuovo e della sfida. La seconda è probabilmente più motivante di quella che si esclude però che in un caso una persona tendenzialmente si affida maggiormente e in altri casi si affida all'importanza attribuita al compito o alla possibilità di riuscita o all'inter-

nalità è implicito lo scopo di motivazione e apprendimento o di protezione e protezione del compito è mediata da altri aspetti strategici o può essere pensata

za di aspetti che mediano la motivazione, un importante elemento in genere, la relazione positiva tra stili motivazionali, sottostanti a strategie di apprendimento efficaci, la conoscenza di strategie per la motivazione, per cui si può avere un'influenza fra aspetti strategici e di apprendimento e di affrontare efficacemente il compito e i risultati. Tutto questo apre, tendenzialmente, la relazione può essere pensata come

bidirezionale. Tale bidirezionalità può concretizzarsi in un circolo virtuoso se si instaura uno stile motivazionale efficace in cui buone motivazioni sostengono lo sforzo e conducono a risultati positivi che a loro volta sostengono la motivazione oppure in un circolo vizioso, in cui motivazioni inadeguate, assenti o conflittuali possono condurre a difficoltà strategiche e di studio che si riflettono, inevitabilmente, sui livelli di prestazione scolastica. Le ridotte prestazioni, a loro volta, in un processo circolare, possono influenzare in senso negativo la motivazione ad apprendere.

Nei prossimi due paragrafi verranno considerate alcune situazioni di circolo virtuoso (stili di motivazione) e di circolo vizioso (stili di demotivazione). Ciò avverrà delineando le principali caratteristiche dei sistemi tendenzialmente motivanti o demotivanti e descrivendo alcuni stili fra i più frequenti e interessanti.

## 2. Stili di motivazione

Le caratteristiche di uno stile di motivazione dovrebbero essere numerose e positive, essendo implicito, per definizione, che si tratta di un sistema funzionale. In realtà, esistono diversi stili di motivazione, ognuno con le sue peculiarità. Ciò che accomuna maggiormente i diversi stili motivazionali e li contraddistingue da altri meno adattivi sono due elementi. Il primo si riferisce al *senso di controllo personale* sulla propria prestazione, il secondo alla possibilità di *soddisfare* efficacemente importanti *bisogni innati*.

Per quanto riguarda il primo elemento, la possibilità di sentirsi artefici dei propri risultati e di esercitare un controllo sulle situazioni, ad esempio attraverso la scoperta che è possibile utilizzare delle strategie per riuscire, accresce il senso di padronanza e la percezione di efficacia. Il soggetto tende ad acquisire fiducia in sé e a sviluppare convinzioni positive, quale quella di avere abilità adeguate per affrontare il compito. Questi elementi possono predire la quantità di impegno e la persistenza nell'esecuzione del compito e, in ultima analisi, influenzare positivamente i livelli di apprendimento e la prestazione.

Per quanto riguarda il secondo, la risposta positiva e adattiva a bisogni quali l'autodeterminazione, la competenza, l'affiliazione

e la curiosità, è una componente motivazionale importante perché riflette il soddisfacimento di necessità insite nella natura umana, attraverso forme e modalità di espressione adeguate e in situazioni socialmente accettate e condivise. Ciò non significa solo che i bisogni sono soddisfatti e che quindi la sottostante carica energetica è liberata o – in alcuni casi – addirittura accresciuta, ma anche che questo modo di porsi è sostenuto, o comunque approvato, dall'ambiente. Proprio da questa possibilità di esprimere i bisogni personali in forme socialmente adeguate sorge lo stile, inteso come sistema positivo autorigenerantesi.

Tenendo quindi conto di questi due importanti elementi vengono qui di seguito descritti tre differenti tipi di stili, i primi due più di tipo generale, il terzo più specifico in quanto comprende più stili.

Il primo stile è quello caratteristico dell'*autoregolazione*. Un soggetto autoregolato è indipendente, partecipe, attivo e flessibile nell'uso di differenti strategie ed esercita un buon controllo metacognitivo [Zimmerman 1990]. Elementi caratteristici dell'autoregolazione sono l'uso prevalente e ragionato di strategie di studio profonde e la capacità di modificare il proprio atteggiamento di fronte al compito, al fine di mantenere la motivazione, nonostante le distrazioni. Quale conseguenza di tale atteggiamento flessibile lo studente autoregolato tende a percepire livelli superiori di autoefficacia, a esprimere motivazioni di tipo intrinseco e, infine, a ottenere prestazioni superiori [Pintrich e De Groot 1990; Pintrich e Garcia 1991; Moè e De Beni 2000b]. Lo studente autoregolato, pertanto, non differisce nello specifico tipo di motivazione posseduta, ma nella capacità di modificare la qualità della propria motivazione a seconda delle richieste del compito, attraverso l'uso efficace di adeguate strategie di apprendimento [Wolters 1998]. Le tipiche strategie di apprendimento adottate da uno studente autoregolato sono: elaborare, parafrasare, riassumere, prendere appunti, fare domande, tutte strategie di tipo attivo, mirate alla comprensione profonda del materiale e alla sua integrazione. Lo studente autoregolato usa poco le strategie di tipo superficiale, quali copiare e provare a indovinare le risposte, tendenti alla mera riproduzione dei contenuti e a ottenere il massimo con il minimo sforzo. L'applicazione di strategie attive consente di eliminare le distrazioni, di mantenere un'attenzione focalizzata e di incrementare la percezione di controllo personale. In tal modo, lo studen-

motivazionale importante per  
 necessità insite nella natura  
 di espressione adeguate e in  
 e condivise. Ciò non significa  
 ti e che quindi la sottostante  
 alcuni casi – addirittura accre-  
 do di porsi è sostenuto, o co-  
 e. Proprio da questa possibilità  
 n forme socialmente adeguate  
 a positivo autorigenerantesi.

Questi due importanti elementi  
 di differenti tipi di stili, i primi  
 più specifico in quanto com-

istico dell'*autoregolazione*. Un  
 ente, partecipe, attivo e flessi-  
 e ed esercita un buon controllo  
 1990]. Elementi caratteristici  
 prevalente e ragionato di strate-  
 acità di modificare il proprio  
 pito, al fine di mantenere la  
 azioni. Quale conseguenza di  
 studente autoregolato tende a  
 efficacia, a esprimere motiva-  
 a ottenere prestazioni superiori  
 rich e Garcia 1991; Moè e De  
 golato, pertanto, non differisce  
 ne posseduta, ma nella capacità  
 propria motivazione a seconda  
 verso l'uso efficace di adeguate  
 ters 1998]. Le tipiche strategie  
 no studente autoregolato sono:  
 re, prendere appunti, fare do-  
 tivo, mirate alla comprensione  
 integrazione. Lo studente auto-  
 tipo superficiale, quali copiare  
 te, tendenti alla mera riprodu-  
 il massimo con il minimo sforzo.  
 e consente di eliminare le di-  
 zione focalizzata e di incremen-  
 rsonale. In tal modo, lo studen-

te riesce a sentirsi artefice dei propri risultati di apprendimento. Ed è proprio da questo atteggiamento caratterizzato dall'uso di strategie di elaborazione, da pensiero critico e da buone capacità di regolazione metacognitiva che conseguono un impegno strategico nell'esecuzione del compito e livelli adeguati di persistenza. L'impegno e la persistenza si riflettono direttamente sulla prestazione, che risulta essere buona, e, indirettamente sui livelli di motivazione, che aumenta. In tale sistema, la motivazione ad apprendere risulta accresciuta sia per effetto dell'insieme di atteggiamenti assunti durante l'esecuzione del compito sia quale conseguenza dei positivi risultati di apprendimento ottenuti. Ed è proprio in questo meccanismo in cui si collegano aspetti motivazionali, atteggiamenti e prestazioni che si può riscontrare la circolarità del modello. Alcuni autori ritengono addirittura che questo atteggiamento flessibile e autonomo non solo riflette e consente buoni livelli di motivazione, ma può essere considerato esso stesso motivazione. L'autoregolazione, infatti, richiama l'autodeterminazione, la scelta autonoma di obiettivi di apprendimento, il riconoscimento dell'impegno quale causa principale dei propri risultati e la percezione di controllo tipica dello studente autoefficace, tutti elementi caratteristici delle principali teorie della motivazione ad apprendere.

Se il primo stile individuato riguarda le capacità autoregolate, autoriflessive e automotivanti, il secondo fa esplicito riferimento al concetto di *volontà*. Di fronte a una pluralità di situazioni di apprendimento lo studente spesso prova motivazione o semplicemente entusiasmo per aspetti positivi quali la possibilità di esercitare padronanza, la curiosità, la motivazione alla riuscita oppure anche per elementi più di tipo esterno, legati alla prestazione o al bisogno di approvazione e accettazione da parte degli altri. Dopo questo primo impatto iniziale, di per sé motivante, capita però frequentemente di assistere a un calo o addirittura a una perdita della motivazione che preclude a fenomeni di demotivazione che possono comportare il ritiro dal compito o l'abbandono della situazione. Questo avviene particolarmente quando vi sono delle carenze nella capacità d'uso di strategie volitive, cioè di quelle procedure atte a mantenere nel tempo le originarie motivazioni e intenzioni o addirittura a incrementarle [Corno 1989]. Tali strategie si distinguono da altre, già precedentemente esaminate, principalmente per la funzione di mantenere e sostenere una motivazione già esistente. Alcune

di queste strategie sono, in realtà, le stesse che conducono alla motivazione e cioè la curiosità, l'interesse, il desiderio di sfida, la tendenza al successo, la possibilità di vivere emozioni positive, il rispecchiarsi, nella specifica attività, di valori importanti per la realizzazione di sé. Altre strategie sono invece maggiormente caratteristiche del concetto di volontà. Queste si riferiscono a quelle procedure che lo studente mette in atto per affrontare i momenti di stanchezza, che normalmente accompagnano un'attività che si protrae nel tempo, o per mantenere focalizzata l'attenzione nel compito da svolgere, contro la tentazione di intraprendere altre attività distraenti o viste come più attraenti, facili e veloci.

Esempi tipici di strategie volitive sono: stabilire obiettivi distali da tenere presenti nei momenti di stanchezza, ricercare modalità per vivere comunque il compito come una sfida, cambiare strategie di studio, utilizzare flessibilmente motivazioni di tipo intrinseco o estrinseco oppure obiettivi di prestazione o padronanza. L'uso di queste strategie e soprattutto la capacità di riflettere su come si sta affrontando il compito e sull'efficacia delle strategie che si stanno utilizzando costituiscono gli elementi che consentono di mantenere o incrementare la motivazione e quindi di sostenere la volontà.

La circolarità di questo stile di motivazione risiede pertanto nella capacità, di tipo metacognitivo e autoregolatorio, di sostenere la motivazione ad apprendere, consentendo di raggiungere, attraverso sforzi prodigati nel tempo e per mezzo della ricerca di strategie efficaci, gli obiettivi prefissi. Il raggiungimento degli obiettivi costituisce un feedback che sostiene la motivazione, conferma l'efficacia delle strategie volitive utilizzate e avvalorata le proprie abilità e capacità di controllo metacognitivo. Tutto ciò consente e conferma l'emergere di uno stile che, a partire dalle motivazioni, sostiene l'uso di strategie di studio e motivazionali di tipo volitivo e produce effetti sulla persistenza e sui risultati. I risultati positivi, a loro volta, incrementano il desiderio di imparare e quindi l'originaria motivazione ad apprendere.

I primi stili presi in considerazione riguardano pertanto abilità di tipo macro quali quelle autoregolate e quelle inerenti i processi di volontà. Il terzo gruppo di stili, invece, fa riferimento a una specifica classificazione proposta da Eronen, Nurmi e Salmela-Aro [1998], la quale comprende sia stili di



à, le stesse che conducono alla  
 interesse, il desiderio di sfida,  
 bilità di vivere emozioni positi-  
 a attività, di valori importanti  
 strategie sono invece maggio-  
 to di volontà. Queste si riferi-  
 lo studente mette in atto per  
 za, che normalmente accompa-  
 e nel tempo, o per mantenere  
 ito da svolgere, contro la tenta-  
 vità distraenti o viste come più

olitive sono: stabilire obiettivi  
 omenti di stanchezza, ricercare  
 compito come una sfida, cam-  
 e flessibilmente motivazioni di  
 ure obiettivi di prestazione o  
 ategie e soprattutto la capacità  
 andando il compito e sull'efficacia  
 lizzando costituiscono gli ele-  
 nere o incrementare la motiva-  
 olontà.

di motivazione risiede pertanto  
 tivo e autoregolatorio, di soste-  
 ere, consentendo di raggiunge-  
 tempo e per mezzo della ricer-  
 tivi prefissi. Il raggiungimento  
 lback che sostiene la motivazio-  
 ategie volitive utilizzate e avva-  
 tà di controllo metacognitivo.  
 l'emergere di uno stile che, a  
 ne l'uso di strategie di studio e  
 produce effetti sulla persistenza  
 i, a loro volta, incrementano il  
 l'originaria motivazione ad ap-

derazione riguardano pertanto  
 le autoregolarie e quelle iner-  
 erzo gruppo di stili, invece, fa  
 ificazione proposta da Eronen,  
 a quale comprende sia stili di

motivazione che stili di demotivazione. I motivi per cui più tipi  
 di stili sono stati messi assieme sono essenzialmente due. Il  
 primo, di tipo più generale, è che anche gli stili di demotivazione  
 hanno una loro funzionalità, benché non riferita all'apprendi-  
 mento, per cui è importante capire perché questi stili si formano  
 e come si mantengono. Il secondo riguarda il fatto che gli stili,  
 per quanto tendenti alla stabilità, non sono rigidi. Una classifi-  
 cazione per dimensioni, quale quella che verrà di seguito de-  
 scritta, consente di individuare le possibilità di passaggio dal-  
 l'uno all'altro stile e, di conseguenza, le modalità attraverso cui  
 incrementare la motivazione ad apprendere a partire da un pro-  
 cesso circolare sottostante meno funzionale fino a renderlo più  
 funzionale.

Eronen, Nurmi e Salmela-Aro [*ibidem*] hanno individuato  
 quattro stili che si differenziano per le capacità di pianificazio-  
 ne, le emozioni positive e negative provate in situazioni di ap-  
 prendimento, l'entusiasmo nell'iniziare il compito e la presenza  
 di comportamenti distraenti. Il primo stile è stato definito come  
*ottimistico*. È uno stile di motivazione, caratterizzato da una  
 prevalenza di emozioni positive sulle negative, da buone capaci-  
 tà organizzative e da una concentrazione focalizzata sulle moda-  
 lità e sulle strategie più efficaci per affrontare il compito, piutto-  
 sto che sui risultati o sui giudizi che possono derivare dalla  
 prestazione ottenuta.

Il secondo stile, chiamato *difensivo-pessimistico*, si caratte-  
 rizza per la presenza di buone capacità di pianificazione, ma  
 anche di emozioni negative o miste. Chi rientra in questo stile  
 tende ad avere aspettative di riuscita negative e a temere il  
 fallimento. La paura dell'insuccesso costituisce, in questo caso,  
 la motivazione che predispone ad affrontare con tenacia, orga-  
 nizzazione, strategicità e, in genere, anche con successo le diver-  
 se situazioni di apprendimento.

Il terzo stile, che è il *self-handicapping*, è caratterizzato dalla  
 presenza di comportamenti irrilevanti per il compito, da poca  
 pianificazione e concentrazione e da emozioni negative. Questo  
 insieme di emozioni, motivazioni e strategie poco efficaci si  
 ripercuote sulle prestazioni che spesso risultano non essere ade-  
 guate.

Il quarto stile, definito come *impulsivo*, assomiglia al prece-  
 dente per quanto concerne la ridotta pianificazione e strategicità,  
 mentre differisce per l'aspetto emotivo e l'assenza di comporta-

menti irrilevanti. Chi rientra in questo stile tende a provare un buon entusiasmo iniziale, sostenuto da emozioni positive, ma a perseverare e concentrarsi poco successivamente, a causa del venir meno della spinta motivazionale e di importanti limiti a vari livelli: strategico, motivazionale e organizzativo.

La classificazione proposta da Eronen, Nurmi e Salmela-Aro [*ibidem*] è interessante in quanto consente di distinguere fra due differenti parametri di valutazione della funzionalità, e cioè fra *successo* e *soddisfazione*. In particolare, gli stili ottimistico e difensivo-pessimistico si caratterizzano per livelli di successo simili, nelle varie attività di apprendimento e anzi, nel breve termine, lo stile difensivo-pessimistico sembra consentire prestazioni superiori. Quello che contraddistingue, invece, i due stili è la soddisfazione, misurata da parametri di tipo emotivo, per cui lo stile difensivo-pessimistico è spesso accompagnato da ansia, timore, vergogna e a volte insoddisfazione per risultati anche di per sé buoni, mentre lo stile ottimistico si caratterizza per la soddisfazione per i risultati raggiunti e per un buon livello di emozioni positive, quali la soddisfazione, l'orgoglio e il senso di sfida e di padronanza.

Tutto questo rimanda al discorso iniziale della funzionalità, per cui lo stile ottimistico è funzionale nel mantenere un buon livello emotivo e un adeguato senso di soddisfazione, lo stile difensivo-pessimistico nel consentire buone prestazioni ed elevati livelli di strategicità e organizzazione, lo stile *self-handicapping* nel preservare l'immagine di competenza, lo stile impulsivo, infine, nel sostenere l'inizio delle varie attività e quindi l'entusiasmo per i compiti.

Da un certo punto di vista, volendo considerare la motivazione all'apprendimento, sembrerebbe che i primi due stili siano tendenzialmente più motivanti e comunque conducano a risultati superiori di apprendimento, rispetto agli ultimi due che possono essere visti come stili di demotivazione, caratterizzati da poca strategicità e da prestazioni inferiori alle reali capacità.

### 3. Stili di demotivazione

Analogamente agli stili di motivazione, anche per quelli di demotivazione possono essere identificate alcune caratteristiche che accompagnano le diverse tipologie.

Questo stile tende a provare un senso di successo da emozioni positive, ma a volte fallisce successivamente, a causa del mancato raggiungimento di obiettivi finali e di importanti limiti a livello personale e organizzativo.

Secondo Eronen, Nurmi e Salmela-Aro, questo stile consente di distinguere la valutazione della funzionalità, e in particolare, gli stili ottimistici e pessimistici. Si caratterizzano per livelli di successo e rendimento e anzi, nel breve periodo sembra consentire prestazioni superiori, ma a lungo termine, invece, i due stili presentano parametri di tipo emotivo, cognitivo e sociale che sono spesso accompagnati da un senso di insoddisfazione per risultati inferiori. Lo stile ottimistico si caratterizza per un alto livello di rendimento e per un buon livello di soddisfazione, l'orgoglio e il senso di realizzazione.

Il corso iniziale della funzionalità, il senso di realizzazione nel mantenere un buon livello di soddisfazione, lo stile ottimistico tende a ottenere buone prestazioni ed elevati livelli di competenza, lo stile *self-handicapping* tende a ridurre la competenza, lo stile impulsivo, tende a ridurre le varie attività e quindi l'entusiasmo.

Quando si tende a considerare la motivazione, si dovrebbe considerare che i primi due stili si differenziano e comunque conducono a risultati superiori, rispetto agli ultimi due che tendono a demotivazione, caratterizzati da prestazioni inferiori alle reali capacità.

La demotivazione, anche per quelli di cui si sono identificate alcune caratteristiche, è un fenomeno psicologico.

Una prima caratteristica può essere ricercata nella *insufficiente o inadeguata adozione di strategie di apprendimento* che può portare all'impiego di una quantità di tempo eccessivo rispetto ai vantaggi offerti o a vere e proprie situazioni di insuccesso. Il bilancio negativo fra costi e benefici può condurre, a sua volta, all'abbandono del compito o a ritenere il materiale di studio come noioso, irrilevante, poco interessante o poco importante, non tanto per effetto delle caratteristiche del materiale stesso, ma in quanto mancano le strategie efficaci per affrontarlo.

Una seconda caratteristica si riferisce alle *convinzioni e attese negative*, ad esempio a una bassa percezione di competenza o a una marcata paura dell'insuccesso, sostenute da esperienze fallimentari precedenti o da aspettative di insuccesso sia personali che espresse da altri.

Infine una terza caratteristica fa riferimento ad aspetti legati all'ambiente, ad esempio alle *relazioni insegnante-alunno* o al *clima scolastico*. Situazioni demotivanti tipiche sono quelle che si creano per effetto dell'aiuto non richiesto [Graham e Baker 1990] o dal clima competitivo. Di fronte a un bambino che manifesta delle difficoltà risulta spontaneo il comportamento di aiuto, anche in assenza di una specifica richiesta (aiuto non richiesto). Questo che da parte dell'insegnante o dell'operatore è un atteggiamento sicuramente normale in quanto si configura come parte della funzione di sostegno può essere, invece, interpretato dal bambino come indice di poca abilità attraverso riflessioni del tipo «Se l'insegnante mi aiuta allora significa che non sono bravo», «Sono stato aiutato più volte dei miei compagni, per cui ho capacità minori». Queste riflessioni conducono alla convinzione di non avere le capacità e quindi anche al ritiro dall'impegno e alla demotivazione. Questo atteggiamento e questi insieme di comportamenti possono, a loro volta, generare situazioni che richiedono ulteriore aiuto. Tutto ciò conduce a un circolo vizioso in cui l'aiuto conferma le convinzioni di incapacità e queste ultime portano a un atteggiamento di rinuncia che, a sua volta, induce ulteriori aiuti.

Inoltre, è importante distinguere fra demotivazione e assenza di motivazione, che sono due concetti assolutamente diversi. La demotivazione fa riferimento a quelle situazioni in cui c'è una qualche spinta o attrazione e in cui vi sono, spesso, anche elementi conflittuali, mentre l'assenza di motivazione riguarda quei casi in cui l'attenzione, l'impegno o la ricerca di strategie

non sono diretti ad alcun tipo di obiettivo, né di attrazione verso il compito, né di evitamento o rinuncia. La demotivazione è quindi simile alla motivazione per quanto riguarda la presenza di elementi che conducono verso determinati atteggiamenti, specifiche convinzioni o comunque verso un qualche obiettivo, mentre è simile all'assenza di motivazione per gli effetti talvolta nulli, ma più spesso negativi, sull'apprendimento.

Per quanto riguarda, quindi, gli stili di demotivazione, oltre ai due stili *self-handicapping* e impulsivo proposti da Eronen, Nurmi e Salmela-Aro [1998], è possibile individuare almeno altri tre stili, uno caratterizzato da noia e disinteresse, l'altro da manifestazioni o dichiarazioni d'ansia in situazioni di apprendimento e, infine, l'ultimo tendente all'espressione di stati depressivi.

L'espressione di *noia e disinteresse* è particolarmente frequente in diverse situazioni di apprendimento. Spesso, però, questi atteggiamenti sono solo apparenti, in quanto non riflettono poca motivazione verso le attività proposte, ma mascherano il timore di fallire e di esporsi a critiche e derisioni da parte di compagni, insegnanti o genitori. Il bambino, pertanto, evita il compito non perché non provi interesse per l'attività o non abbia voglia di imparare o tentare una soluzione, ma in quanto teme di fallire e di dimostrarsi incapace. Il timore di un giudizio negativo porta pertanto al ritiro dell'impegno. Questo atteggiamento, che può essere scambiato erroneamente per apatia, maschera una motivazione ad apprendere che è però frenata da una serie di convinzioni e timori che impediscono di mettere a frutto le capacità che pur sono presenti. Questa situazione, protratta nel tempo, si concretizza in un continuo rifiuto delle situazioni impegnative e nel desiderio di affrontare solo compiti semplici. Ciò che si verifica è una riduzione dell'impegno finalizzata a mantenere il personale concetto di abilità. Tutto ciò conduce a fallimenti o comunque a pochi progressi, visto che le situazioni un po' più impegnative vengono evitate. Spesso, ragazzi che manifestano un tale stile di demotivazione possiedono discrete o anche buone capacità, ma temono di mostrare il limite delle proprie abilità. Il tutto si concretizza in uno stile stabile, in quanto il timore di fallire porta a evitare le concrete situazioni di apprendimento. L'evitamento conduce a ottenere risultati minimi o insufficienti che tendono a confermare il senso di inadeguatezza iniziale e ad alimentare i timori legati alle conseguenze

obiettivo, né di attrazione verso la rinuncia. La demotivazione è per quanto riguarda la presenza verso determinati atteggiamenti, che verso un qualche obiettivo, demotivazione per gli effetti talvolta sull'apprendimento.

gli stili di demotivazione, oltre impulsivo proposti da Eronen, è possibile individuare almeno da noia e disinteresse, l'altro da l'ansia in situazioni di apprendimento e all'espressione di stati depres-

interesse è particolarmente frequente nell'apprendimento. Spesso, però, apparenti, in quanto non riflettono attività proposte, ma mascherano le critiche e derisioni da parte di altri. Il bambino, pertanto, evita il proprio interesse per l'attività o non trova una soluzione, ma in quanto incapace. Il timore di un giudizio negativo dell'impegno. Questo atteggiamento erroneamente per apatia, ma comprendere che è però frenata da una che impediscono di mettere a frutto i tentativi. Questa situazione, protratta per il continuo rifiuto delle situazioni da affrontare solo compiti semplici. L'evitamento dell'impegno finalizzata a nascondere la mancanza di abilità. Tutto ciò conduce a un arresto dei progressi, visto che le situazioni negative non sono evitate. Spesso, ragazzi che per mancanza di motivazione possiedono discrete abilità, ma non sono in grado di mostrare il limite delle loro capacità. Si concretizza in uno stile stabile, in cui si cerca di evitare le concrete situazioni di difficoltà, che conduce a ottenere risultati minimi o a confermare il senso di inadeguatezza e i timori legati alle conseguenze

negative del fallimento. A tutto questo si associa la mancanza di adeguate strategie di studio che non sono mai state cercate o sperimentate per effetto della continua rinuncia ad affrontare situazioni un po' più impegnative e sfidanti. L'uso insufficiente e inefficace delle strategie, accompagnato dalla paura di fallire, fa perpetuare una situazione di demotivazione tendente a stabilizzarsi per effetto di convinzioni che trovano una conferma negli insuccessi che conseguono al continuo ritiro di energie e risorse.

Il secondo stile demotivazionale si caratterizza per manifestazioni e dichiarazioni d'*ansia in situazioni di apprendimento*. L'ansia è un elemento emotivo che può incidere negativamente sull'apprendimento e sulla prestazione, in particolare se eccessiva o comunque non adeguata alla situazione o al livello di difficoltà della prova. È possibile distinguere fra un'ansia di stato, che riguarda in particolare la specifica situazione, e un'ansia di tratto, che può essere pensata come una caratteristica individuale, per cui, in generale, esistono persone più o meno ansiose. Lo stesso livello d'ansia può quindi essere eccessivo per una persona e più adeguato per un'altra. Alti livelli d'ansia possono, pertanto, essere assunti come caratteristica di persone che manifestano un'ansia di tratto, ma anche come la conseguenza di ripetute situazioni fallimentari. Se i ripetuti insuccessi sono stati attribuiti alla mancanza di capacità o a cause esterne e incontrollabili, come la sfortuna, piuttosto che a un impegno insufficiente, è possibile che il ragazzo sviluppi aspettative negative che portano a ridurre la motivazione di fronte a situazioni di apprendimento future e a temere l'insuccesso, al punto di provare ansia eccessiva. Chi sperimenta ripetuti insuccessi tende quindi a diventare più ansioso in situazioni future, se imputa il fallimento a fattori al di fuori del proprio controllo e se, pertanto, teme di non riuscire o comunque sente di non avere le capacità per farcela. In effetti è stato trovato che l'attribuzione a cause stabili e, in particolare, all'abilità, correla con l'ansia per gli studenti che incontrano delle difficoltà, ma non per studenti di successo che non sperimentano o sperimentano pochi fallimenti [Arkin e Maruyama 1979]. La conseguenza più immediata dell'ansia, a livello scolastico, è il minor rendimento. Gli studenti che presentano un maggior grado di ansia da prestazione, rispetto ai meno ansiosi, sono più centrati su di sé e autocritici, cosa che impedisce loro di prestare il giusto grado di attenzione agli aspetti rilevanti del compito. Il tutto si traduce, ancora una

volta, in un processo circolare in cui si influenzano vicendevolmente componenti emotive, quali quelle legate all'ansia, e componenti di tipo motivazionale e strategico che, insieme, conducono a un impegno insufficiente o inadeguato e, infine, a prestazioni non adeguate.

Infine, il terzo stile demotivazionale è quello del *depresso*, che verrà ripreso anche nel paragrafo successivo, in quanto particolarmente importante, perché può condurre all'impotenza appresa. Questo stile si caratterizza per la convinzione di non avere il controllo della situazione, di non possedere l'abilità per riuscire e per la tendenza ad attribuire gli insuccessi alla mancanza di capacità personale e i successi a casi fortuiti o comunque a cause al di fuori delle proprie possibilità di controllo. La depressione, o comunque la tendenza a sviluppare sintomi depressivi, si collega all'impotenza appresa e spesso anche a difficoltà d'apprendimento. Alcuni autori ritengono che le difficoltà d'apprendimento possano essere considerate esse stesse come un sintomo di depressione, altri, al contrario, considerano la depressione come una causa delle difficoltà cognitive, inclusi i disturbi dell'apprendimento. Qualunque sia la direzione causale, in genere gli adolescenti con disturbo d'apprendimento sono più ansiosi, manifestano più spesso episodi depressivi, anche seri, e si pongono a maggiore rischio di suicidio rispetto a chi non presenta difficoltà d'apprendimento [Wright-Strawderman e Watson 1990; Huntington e Bender 1993]. Ciò vale soprattutto per le femmine, che, con maggiore frequenza dei maschi, provano emozioni negative, che si concretizzano in un minore impegno in compiti cognitivi, una ridotta efficienza nell'elaborare le informazioni e un uso inferiore di strategie [Yasutake e Bryan 1995]. Anche questo può portare a un processo circolare dove riflessioni del tipo: «Non riesco perché non sono bravo, se riesco è un caso» conducono a un abbassamento delle aspettative e alla riduzione dell'impegno, che, a loro volta, portano a prestazioni inferiori e a inadeguati risultati di apprendimento. In questo processo un ruolo importante è svolto anche dall'ambiente sociale, scolastico e familiare, che può comunicare convinzioni e atteggiamenti verso il compito che condizionano il modo di pensare dei ragazzi. Questo ruolo può essere esemplificato considerando alcune associazioni fra un basso status socioeconomico e il ridotto rendimento [Ginsburg e Bronstein 1993]. I ragazzi che provengono da famiglie economicamente

cui si influenzano vicendevolmente quelle legate all'ansia, e comportamentale che, insieme, conducono a prestazioni inadeguate e, infine, a prestazioni

razionale è quello del *depresso*, un individuo che, in quanto a prestazioni, può condurre all'impotenza per la convinzione di non poterle, di non possedere l'abilità per attribuire gli insuccessi alla mancanza di possibilità di controllo. La tendenza a sviluppare sintomi depressivi è spesso anche a difficoltà di apprendimento che le difficoltà sono considerate esse stesse come insuccessi, al contrario, considerano la mancanza di abilità cognitive, inclusi i problemi di apprendimento qualunque sia la direzione causata dal disturbo d'apprendimento sono spesso episodi depressivi, anche con rischio di suicidio rispetto a chi ha un disturbo d'apprendimento [Wright-Strawderman e Under 1993]. Ciò vale soprattutto per i ragazzi, maggiore frequenza dei maschi, e si concretizzano in un minore rendimento e una ridotta efficienza nell'elaborazione di strategie [Yasutake e Under 1993]. Questo può portare a un processo circolare in cui il fatto di non essere bravo, se non si riesce a migliorare, porta a un abbassamento delle aspettative, che, a loro volta, portano a risultati di apprendimento inferiori. Un aspetto importante è svolto anche dall'ambiente familiare, che può comunicare con il compito che condizionano il rendimento. Questo ruolo può essere esemplificato dalle associazioni fra un basso status socio-economico e un basso rendimento [Ginsburg e Bronstein 1993]. Questo ruolo può essere esemplificato anche da famiglie economicamente

disagiata tendono a pensare di avere scarse capacità di controllo sull'ambiente e, di conseguenza, ad attribuire il successo a fattori esterni. L'attribuzione a cause esterne produce basse aspettative che, a loro volta, abbassando il livello di motivazione, possono condurre a livelli di prestazione inferiori alle reali capacità o addirittura a reali difficoltà d'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 causa 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

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

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

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



## Stili attributivi

	Insuccesso		
	Impegno	Abilità	Esterne
	+	-	-
	-	+	-
	-	-	+
	-	-	+
	-	+	-

una causa e in cui si abbiano  
no però da considerarsi come  
come momenti di passaggio

*strategico*, si caratterizza per  
pegno e in parte all'abilità e  
mancanza di adeguato impe-  
rmente funzionale all'appren-  
nente di mantenere buone  
o il fallimento, senza abbassa-  
ado di difficoltà del compito  
llimento non è un'esperienza  
ente (se l'attribuzione è ester-  
nel caso in cui l'insuccesso è  
e tende pertanto a confermar-  
ne di «strategico» deriva dal  
ricerca, applicazione, flessibi-  
apprendimento, e l'impegno  
ente di opportune strategie di  
sto stile riesce quindi a vivere  
i di fallimento, che vengono  
cessità e possibilità di fare di  
e. Anche il successo è vissuto  
nvolgimento personale, e con-  
lla fiducia in sé e al manteni-  
[Tiggemann e Crowley 1993].  
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,

tendo da questo insieme di cose  
ere che non riuscirà mai e, di  
r riuscire. L'assenza di impegno  
che confermeranno la previsione  
ulteriormente la fiducia in sé.  
n atteggiamento non strategico:  
on avere le capacità per riuscire  
controllo sulla situazione; per-  
ottenere il successo, ad esempio  
più adeguate, piuttosto tende a  
questo non è possibile, a viverle  
ivazionali tipicamente associate  
percezione di autoefficacia e di  
ndenza a evitare l'insuccesso, la  
prestazione, livelli medi o bassi di  
curiosità e interesse nelle situa-  
tto questo è necessario tenere  
ervento, di certo auspicabile per  
estremi, in particolare qualora  
ontesti diversi da quello scolasti-  
rie forme depressive, caratteriz-  
abili componenti cognitive (non  
na, impotenza) e motivazionali

*negatore*, è quello di chi, nella  
attribuisce il successo all'abilità e  
insuccessi, attribuendo alla diffi-  
o alla mancanza di aiuto. Stu-  
rischiano di non tenere adegua-  
cui non riconoscono un ruolo  
ugli errori commessi al fine di  
à adeguate. Questo avviene per-  
impegno e risultati. Il successo è  
ne delle abilità possedute, mentre  
agli altri o a cause esterne, non  
che il soggetto ritiene di possede-  
vazione estrema di un ragazzo (e  
genio incompreso, che pensa di  
ità non sia compresa da nessuno  
quali il delirio di persecuzione,  
sterne, 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 negati-  
vamente, 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 succes-  
so, 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 disa-  
gio 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 insuc-  
cessi, 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 siste-  
ma educativo, e, in particolare, al tipo di feedback che gli agenti  
di socializzazione danno, rispettivamente, ai maschi e alle fem-  
mine [Dweck 1999].

Il quarto stile è quello della *pedina*, cioè del ragazzo che  
attribuisce sia il successo che l'insuccesso a cause esterne, instabi-  
li e poco controllabili. Chi possiede questo stile è poco proba-  
bile che si sforzi in situazioni ad alto carico cognitivo, perché sa  
di non poter padroneggiare gli eventi e quindi non crede nel-  
l'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-

mananza di controllo sul proprio  
so sia nell'insuccesso, fino a sen-  
dalla situazione. Di conseguenza  
re un atteggiamento fatalistico e  
enere prestazioni inferiori rispet-  
estando poco interesse e poco

llo dell'*abile*, cioè di chi attribui-  
sso prevalentemente all'abilità (o  
e quindi a una causa interna, ma  
sso questo stile è dovuto all'effe-  
tipo rigido o distorto, ad esempio  
ti. Pensare di riuscire per abilità  
i risultati sono positivi (quando  
o), mentre risulta estremamente  
o di fallimenti ripetuti per cui il  
li non essere abile, mettendo in  
di cambiamento del proprio stile  
à ad avvicinarsi a quello definito  
i trasformarsi in una situazione di  
va attribuzione all'abilità può in-  
ento, inteso come misura e indice  
timore di fallire potrebbe portare  
npegno, per proteggere il proprio  
può verificare nei casi in cui un  
uibile a scarse abilità, ad esempio  
gran parte dei compagni fanno  
o, l'eventuale fallimento può essere  
ttosto che alla mancanza di abili-  
la propria autostima e il personale  
ki e Nicholls 1990]. La circolarità  
to nel ricercare situazioni in cui  
tà e nell'evitare quelle in cui c'è il  
nente delle proprie capacità. Tutto  
are le situazioni impegnative o a  
ppiti o attività che devono essere  
ezione di non essere capaci.

scritti si distinguono per due im-  
ano la percezione di controllo e la  
i innati, quali l'autodeterminazione  
che costituiscono le due caratteri-

stiche degli stili di motivazione identificate all'inizio del para-  
grafo 2. La percezione di controllo è massima nello stile strate-  
gico, minima negli stili pedina e depresso, mentre assume valori  
intermedi per il negatore e l'abile. Così pure il senso di autodeter-  
minazione e la percezione di competenza sono soddisfatti nello  
stile strategico, che è certamente il più funzionale all'apprendi-  
mento, 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 compe-  
tente e meno capace di autoregolare la propria attività di ap-  
prendimento.

## Domande chiave

- ♦ Quanto sono valide ed utili le spiegazioni istintuali ed edonistiche del comportamento umano?
- ♦ Cos'è la teoria dell'arousal? Quali sono le sue implicazioni educative?
- ♦ In che modo sono correlate le motivazioni estrinseche e quelle intrinseche?
- ♦ Cos'è la teoria della motivazione di Maslow?
- ♦ Cos'è l'auto-efficacia? E la teoria dell'attribuzione?

## □ Motivazioni: le spiegazioni del comportamento

I secondi fini: un disturbo strano e malvagio di cui soffriamo tutti. Vedete, i **secondi fini** sono, per definizione, nascosti e segreti; non si mostrano. Più di una volta ho desiderato che i miei veri motivi fossero più ovvi – più evidenti agli occhi degli altri.

In questo capitolo non guarderemo alle **motivazioni nascoste**, ma a quelle più ovvie. Le motivazioni sono ciò che ci muove; sono le **cause** di ciò che facciamo – cause come agenti o forze che producono un effetto o un'azione. Come nota Dweck (1986), le motivazioni sono le cause di tutte le nostre attività dirette ad uno scopo.

Ma le motivazioni sono più di semplici cause; sono anche le **ragioni** di un comportamento, nel senso che le ragioni sono spiegazioni. Le motivazioni spiegano dunque il *perché* del nostro comportamento, mentre le teorie dell'apprendimento si preoccupano più del *come* e del *cosa*.

Dal punto di vista dell'insegnante, le motivazioni più importanti sono quelle che hanno a che fare con l'apprendimento e il rendimento. L'insegnante deve preoccuparsi soprattutto del perché alcuni studenti si impegnano molto mentre altri no.

Keith e Cool (1992) tentarono di determinare alcuni dei fattori che più di altri contribuiscono ai risultati ottenuti da più di 25.000 studenti. Senza sorprese, l'effetto diretto più forte che essi scoprirono era la capacità. Altri due fattori esercitavano invece un forte effetto indiretto: la motivazione e la qualità dell'istruzione. «Sembra – concludono Keith e Cool (1992) – che gli studenti iscritti ad una scuola di alta qualità e impegnati in programmi molto validi siano più motivati ... Gli studenti che presentano un'alta motivazione accademica sono più attenti ... e studiano di più ... e, di conseguenza, raggiungono



***Gli insegnanti hanno bisogno di capire perché alcuni studenti si impegnano molto ed altri no – e perché alcune attività hanno maggiori probabilità di altre di catturare e mantenere il loro interesse.***

no livelli più alti».

L'importanza del fatto che l'insegnante comprenda le motivazioni e i fattori che la influenzano è determinante. Uguroglu e Walberg (1979) affermano che la motivazione giustifica una parte tale del rendimento scolastico da rappresentare il confine tra successo e fallimento. Purtroppo la ricerca rivista da Anderman e Maehr (1994) indica che c'è spesso un significativo declino della motivazione durante gli anni della scuola media inferiore. Questo declino si evidenzia in atteggiamenti e comportamenti negativi che certo non facilitano il successo scolastico. Se questo è vero, diventa ancora più urgente che gli insegnanti comprendano le motivazioni dei loro studenti e prendano le opportune misure per mantenerle ad un livello alto.

La ricerca più recente indica che diverse variabili di classe hanno un effetto diretto sulla motivazione dello studente – «variabili relative all'organizzazione e al clima di classe, compresa la struttura dei lavori, la loro complessità, le pratiche di gruppo, le tecniche di valutazione, la responsabilità dell'apprendimento, e la qualità del rapporto insegnante-studente e studente-studente» (Matthews, 1991).

Questo capitolo esplora le varie spiegazioni del comportamento umano, con particolare enfasi sul modo in cui ogni fattore elencato da Matthews può influire sulla motivazione dello studente. Inizialmente verranno brevemente affrontati alcuni approcci storici alla motivazione, per poi spostarci ad una serie più dettagliata di discussioni sulle visioni contemporanee della motivazione, organizzate in base ai principali modelli affrontati nei capitoli precedenti: comportamentismo, umanesimo e cognitivismo. Ricordatevi che queste divisioni continuano ad essere artificiali e per certi aspetti fuorvianti. Mentre le studiamo, ci sentiamo talvolta obbligati a giudicarle e a sceglierne solo una. Ma le varie teorie sono solo il riflesso di diverse visioni del mondo e di diverse enfasi e metafore sottostanti. Non è che una è corretta e le altre scorrette; piuttosto dovremmo dire che qualcosa di ognuna può essere utile per i nostri vari scopi.

## □ Visioni storiche della motivazione umana

La storia, come è spesso suo costume, può insegnarci molto sulle convinzioni del passato, non tutte rilevanti per le nostre visioni attuali. Ciò nonostante, c'è spesso qualcosa in queste visioni storiche che può essere utile per comprendere il comportamento umano in generale e dei bambini in particolare.

### Gli istinti

Nel caso di una delle prime visioni della motivazione umana – quella concernente gli **istinti** – quello che può dirci la storia potrebbe essere più rilevante ai fini della nostra comprensione degli animali più che delle persone.

Quando Zoe, la nostra cagna, diede alla luce la sua prima cucciolata, mio figlio, che allora aveva solo 4 anni, guardava con occhi sgranati mentre Zoe aiutava ogni cucciolotto a liberarsi del proprio sacco amniotico, strappava con i denti il cordone ombelicale, mangiava il tutto, ed avvicinava i piccoli ai propri capezzoli. «Dove ha imparato a fare così?», mi chiese. Ma Zoe non l'aveva imparato; in qualche modo lo sapeva già. Quello di dare alla luce i cuccioli era uno degli istinti con cui era nata.

**Una definizione.** Gli istinti sono modelli comportamentali innati, complessi, specie-specifici e relativamente immutabili. Cosa significano questi termini?

*Innati:* I comportamenti istintuali non vengono appresi ma sono geneticamente determinati. Essi sono quindi presenti alla nascita o si sviluppano naturalmente più tardi in conseguenza di esperienze appropriate.

*Complessi:* Comportamenti come sbattere le palpebre in risposta ad un soffio d'aria, succhiare da un capezzolo ed altri semplici atti di cui siamo capaci alla nascita non sono istinti, ma *riflessi*. Gli istinti sono una serie di comportamenti più complessi come quelli coinvolti nel corteggiamento o nella costruzione di un nido in alcuni uccelli.

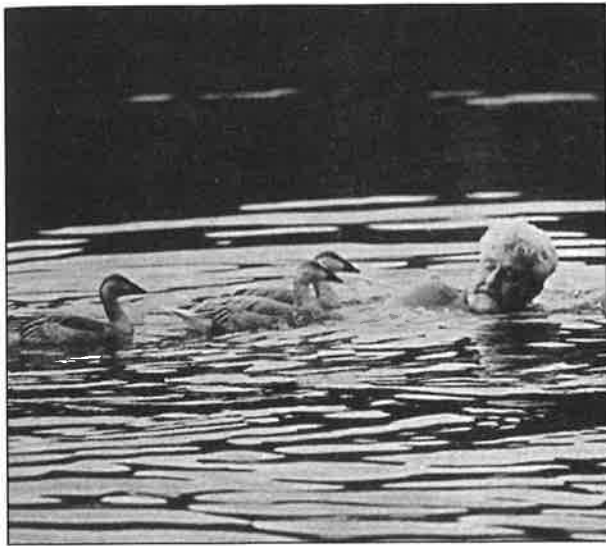
*Specie-specifici:* Gli istinti sono comuni all'interno di una specie. Quindi, tutte le anatre selvatiche sono caratterizzate da un istinto migratorio, e tutti gli orsi (tranne gli orsi polari) vanno in letargo d'inverno.

*Relativamente immutabili:* Poiché gli istinti sono principalmente innati, non vengono influenzati in modo determinante dall'ambiente – anche se, in assenza di talune esperienze ambientali, i comportamenti istintuali possono essere in qualche modo modificati. Ad esempio, delle femmine di ratto cresciute in ambienti deprivati non esibiscono quegli istinti materni e di costruzione del nido caratteristici della loro specie.

**Gli istinti umani.** Esistono molti esempi di modelli comportamentali istintuali tra gli animali, la maggior parte dei quali ha a che fare con la costruzione del nido, la migrazione e l'accoppiamento – tutti comportamenti relativi alla sopravvivenza. La questione è se anche le persone intraprendono comportamenti che possono essere similmente spiegati in termini di istinti.

Alcuni vecchi teorici dicono di sì. L. L. Bernard (1924), per esempio, elencò circa seimila istinti umani, che andavano da quelli più comuni (sessuale e materno) ad inclinazioni più remote, come la tendenza “ad evitare di mangiare le mele che crescono nel proprio giardino”.

Ma questi non sono istinti. Come abbiamo detto, gli istinti sono comportamenti molto più complessi; sono comuni a tutti i membri di una specie (il che non avviene per quanto riguarda la tendenza a non mangiare le mele del proprio giardino); e sono relativamente modificabili (e anche qui non è il caso delle mele). Ma anche se questi fossero istinti, non sarebbero particolarmente preziosi, in quanto nominare un istinto non spiega un comportamento né lo può prevedere. Nel migliore dei



"Mamma" Lorenz

casi, il ragionamento è interamente circolare. Se facciamo l'amore, è ovvio che ne abbiamo l'istinto. Perché, allora, facciamo l'amore? Perché abbiamo questo istinto. Come sappiamo che questo istinto esiste? Perché le persone fanno l'amore. E così via, *ad infinitum*.

Attualmente il concetto di istinto viene applicato più al comportamento animale che a quello umano, sebbene un fenomeno ad esso correlato, l'**imprinting**, venga spesso legato ad alcune caratteristiche dello sviluppo infantile. L'imprinting è la comparsa di una serie di comportamenti complessi, apparentemente conseguenza di un'esposizione ad un oggetto o evento appropriato (releaser) in un **periodo critico** della vita dell'animale. Ad esempio, gli anatrocchi appena nati seguiranno il primo oggetto in movimento che incontreranno e si attaccheranno ad esso. Per fortuna questo oggetto è quasi sempre mamma papera. Tuttavia Lorenz (1952) riporta il caso di un'oca selvatica che aveva subito l'imprinting del famoso studioso e che lo seguiva come un cagnolino. Con grande imbarazzo di Lorenz, l'animale avrebbe preteso di concretizzare il suo affetto per lui anche durante la stagione degli amori.

Anche se pare non esistano periodi critici nella vita del bambino durante i quali è necessario essere esposti a determinate esperienze per poter sviluppare certi comportamenti, ricercatori come Bowlby (1982) suggeriscono che i primi sei mesi potrebbero essere un **periodo sensibile** durante il quale un genitore o un'altra figura

significativa deve essere presente affinché il bambino sviluppi dei forti legami affettivi.

## L'edonismo psicologico

Una seconda spiegazione storica della motivazione umana è l'**edonismo psicologico**, la convinzione che noi agiamo in un certo modo per evitare il dolore ed ottenere il piacere. Purtroppo l'edonismo psicologico fa ben poco per spiegare il comportamento, in quanto non specifica quelle condizioni che sono piacevoli o dolorose. Anche se è vero che il principio del dolore/piacere governa le nostre attività, noi possiamo prevedere e controllare queste attività solo se sappiamo cosa dà piacere e cosa dà dolore.

## Le teorie bisogno-impulso

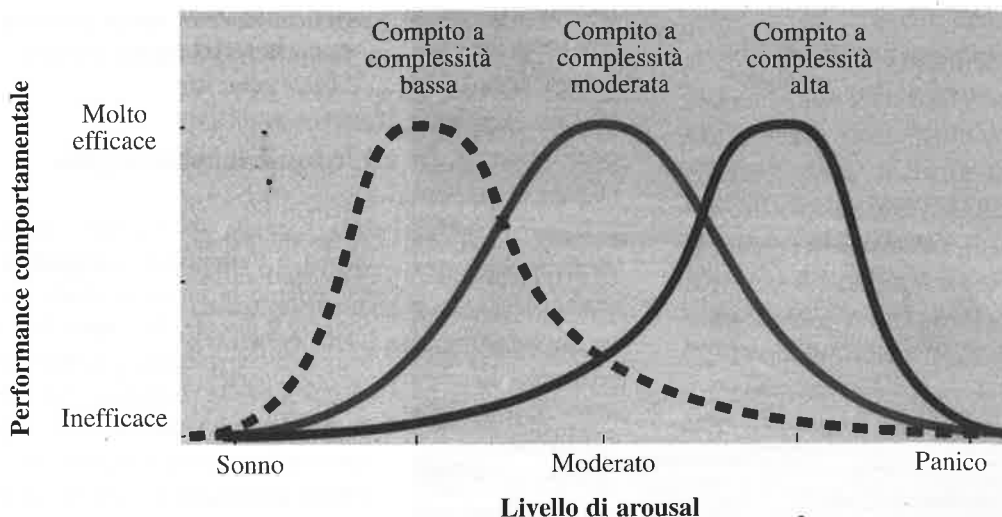
Le **teorie bisogno-impulso** offrono un modo con cui definire il dolore e il piacere. I **bisogni** sono stati di deficienza o mancanza all'interno di un organismo. Gli **impulsi** sono energie o tendenze a reagire, stimolate dai bisogni. Ad esempio, noi abbiamo bisogno di cibo, e questo bisogno dà vita all'impulso della fame. Se stabiliamo che il soddisfacimento di un bisogno è piacevole e che uno stato di bisogno è spiacevole, il rapporto fra teoria del bisogno ed edonismo psicologico è ovvio: l'identificazione e la descrizione dei bisogni rende chiara la natura del dolore e del piacere.

Un elenco di bisogni è un elenco di condizioni che, se soddisfatte, sono piacevoli; se invece restano insoddisfatte, sono spiacevoli.

I bisogni possono essere divisi in due ampie categorie: bisogni psicologici e bisogni fisiologici. I **bisogni fisiologici** includono il bisogno di cibo, di acqua, di sonno e di riposo, di attività e di sesso. Ovviamente si tratta di bisogni che riguardano la sfera fisica e biologica. I **bisogni psicologici** comprendono il bisogno di affetto, di appartenenza, di successo, di indipendenza, di riconoscimento sociale e di auto-stima. Questi bisogni sono strettamente correlati al funzionamento mentale. Una differenza importante tra le due categorie è che i bisogni psicologici non vengono mai completamente soddisfatti, mentre quelli fisiologici possono esserlo. Inoltre, i bisogni psicologici sono spesso bisogni appresi piuttosto che innati.



**Figura 10.1**  
 Il rapporto tra performance comportamentale e livello di arousal. Il livello di arousal ottimale per un comportamento efficace varia a seconda della complessità del compito.



### Riassunto ed implicazioni degli approcci storici alla motivazione

Dal punto di vista dell'insegnante, le spiegazioni più utili della motivazione sono quelle che ci offrono le migliori illuminazioni sulle circostanze in cui gli studenti mostreranno un maggiore interesse per certe cose – e un minore interesse per altre.

Le spiegazioni come quelle basate sugli istinti possono essere preziose riguardo ad argomenti come il letargo invernale di alcuni animali, ma ci dicono poco sul perché un certo ragazzo studierà tutta la notte prima dell'esame di scienze, e sul perché un altro guarderà la televisione tutta la notte e quindi non ricorderà nulla della materia di esame.

Né l'edonismo psicologico ci dirà molto su questi due giovani. È vero, la convinzione che noi facciamo le cose che ci aspettiamo porteranno ad esiti piacevoli – e che eviteremo quelle che riteniamo porteranno ad esiti spiacevoli – non contrasta con le nostre idee naive sul comportamento umano. Ma, come abbiamo visto, la convinzione in se stessa spiega assai poco; noi abbiamo bisogno di sapere cosa è piacevole e cosa non lo è.

Le teorie bisogno-impulso iniziano a spiegare dettagliatamente alcune delle condizioni e delle conseguenze che troviamo piacevoli o spiacevoli. Noi sappiamo che le persone affamate e assetate faranno di tutto per ottenere cibo ed acqua. E le persone sole faranno di tutto per risolvere la loro solitudine.

Gli insegnanti devono conoscere i bisogni dei propri studenti. È chiaro, ad esempio, che certi bisogni biolo-

gici di base devono essere soddisfatti se vogliamo che il processo insegnamento/apprendimento sia efficace. È quasi certo che uno studente affamato o assetato non troverà la giusta concentrazione. Allo stesso modo, un insegnante affamato non riuscirà a tenere una lezione interessante. Altri bisogni di base, come quello sessuale, non rappresenteranno un serio problema per gli studenti più giovani, ma lo stesso non vale per gli adolescenti o gli stessi insegnanti – giovani o vecchi che siano.

Poiché nella nostra società la maggior parte dei bisogni di base di un bambino sono adeguatamente soddisfatti, è assai raro che ad un insegnante capiti di dover girare tra i banchi con latte e biscotti. I bisogni psicologici sono invece un'altra storia. Ricorderete che questi comprendono il bisogno di affetto, di appartenenza, di successo, di riconoscimento sociale e di auto-stima.

Un utile esercizio per il futuro insegnante potrebbe essere quello di immaginare come apparirebbe una "borsa" piena di tutto l'occorrente per soddisfare questi bisogni. L'insegnante che attraverso le proprie azioni riesce a dare ad ogni studente un senso di completezza e di appartenenza è il proprietario di una borsa del genere.

### □ Teoria dell'arousal: le dimensioni della motivazione

La quantità di impegno che uno studente è disposto a mettere nella scuola (in altre parole, il suo grado di motivazione) dipende da tre cose, sostengono Brehm e Self

(1989): gli stati interni come i bisogni o i desideri, le potenziali conseguenze, e la stima da parte di una persona sulla probabilità che uno specifico comportamento porterà ad un dato esito. In quest'ottica, la motivazione è sia fisiologica che psicologica. E poiché è fisiologica, sostengono i due autori, può essere misurata. I cambiamenti fisiologici che accompagnano l'aumento della motivazione sono quindi cambiamenti del **sistema nervoso simpatico**, quella parte del sistema nervoso responsabile dei cambiamenti che seguono l'emozione. Questi cambiamenti sono evidenti in un aumento dell'**arousal**.

### Cos'è l'arousal?

L'arousal è un concetto sia fisiologico che psicologico. Da un punto di vista psicologico, l'arousal si riferisce allo stato di allerta o di attenzione. È, in un certo senso, il livello di vigilanza di un individuo. Ai livelli più bassi il soggetto è addormentato (o in coma) e totalmente incosciente; a livelli più alti il soggetto è altamente cosciente e vigile; a livelli ancora più alti il soggetto può trovarsi in uno stato di panico o di shock.

In concomitanza di questi stati psicologici – che vanno dal sonno al panico – abbiamo i cambiamenti fisiologici sottostanti, evidenti nel funzionamento del sistema nervoso simpatico. In uno stato di arousal minimo, il ritmo respiratorio e cardiaco, l'attività cerebrale, la conduttività elettrica della pelle e così via, sono ai livelli più bassi. Ma con l'aumento dell'arousal, aumentano anche tutti questi parametri fisiologici.

Le principali fonti di arousal sono i recettori a distanza – l'udito e la vista – ma l'arousal può essere innescato anche da qualsiasi altra forma di stimolazione, compresa l'attività cerebrale. Alcune proprietà di questi stimoli – significatività, intensità, sorpresa, novità e complessità (Berlyne, 1960) – li rendono più facilitatori di arousal rispetto ad altri. La quantità di stimolazione è dunque probabilmente meno critica nel determinare il livello di attivazione rispetto alla natura della stimolazione.

### Arousal e motivazione: la legge Yerkes-Dodson

Un aumento dell'arousal, sostengono Brehm e Self (1989), è più o meno equivalente ad un aumento della

motivazione – più o meno, in quanto il rapporto non è completamente lineare. E cioè, a livelli di arousal molto bassi, la motivazione tende ad essere bassa ed il comportamento inefficace. In realtà, ai livelli più bassi di arousal – il sonno – c'è una risposta minima o nulla alle stimolazioni esterne. Provate a chiedere ad una persona addormentata dov'è il Moose Jaw. *Nada*. Chiedeteglielo ancora mentre si sta svegliando. «Cos'è il #@\$%##?» risponderà. Ma via via che il suo stato di coscienza aumenta, la persona potrà rispondere correttamente (sempre se conosce la risposta). Tuttavia, se nel vostro zelo di osservare il rapporto tra arousal e comportamento andate oltre e date fuoco alla casa di quella stessa persona, la svegliate con una secchiata d'acqua fredda, la informate dell'incendio e quindi le chiedete dov'è il Moose Jaw, noterete con ogni probabilità l'inefficacia del comportamento che accompagna un arousal eccessivo.

Questo rapporto ad U invertito tra arousal e comportamento viene definito **legge di Yerkes-Dodson** (vedere Figura 10.1). Ciò che in realtà dice questa legge è che la motivazione (e l'efficacia del comportamento) aumenta con l'aumentare dell'arousal fin quando non viene raggiunto un livello ottimale; in seguito a questo, un ulteriore aumento dell'arousal produrrà una diminuzione della motivazione e dell'efficacia del comportamento.

Il rapporto tra arousal e motivazione può essere riassunto con due assunti:

**Assunto 1.** Per qualsiasi attività e per qualsiasi individuo esiste un livello di arousal in cui la performance sarà ottimale. Certe attività possono essere eseguite in condizioni di arousal relativamente alto, mentre altre richiedono condizioni di arousal più basso. Le attività che coinvolgono routine, risposte abituali come contare sulle dita o guidare un'automobile, normalmente non richiedono un alto livello di arousal. Dall'altra parte, delle attività intense e concentrate come il superamento di un esame richiedono livelli di arousal più alti.

Come abbiamo visto, le persone sotto stress intraprendono spesso dei comportamenti inappropriati. Esistono esempi tragici di persone colte dal panico in mezzo alla folla che si calpestano a morte nel tentativo disperato di sfuggire ad un pericolo (Schultz, 1964). Esistono studi di Marshall (citati da Bruner, 1957b), che scoprirono che meno di un quarto dei soldati di fanteria in combattimento durante la Seconda Guerra Mondiale scaricavano senza mira i propri fucili quando si trovavano sotto il fuoco nemico. Fortunatamente i soldati nemici non facevano di meglio.

**Assunto 2.** Un individuo si comporta in modo tale da mantenere il livello di arousal più ottimale al comportamento in atto. In altre parole, se il livello di arousal è troppo basso, l'individuo cercherà di aumentarlo; se è troppo alto, cercherà di diminuirlo. Ad esempio, quando una persona prova una grande paura, la sua prima reazione può essere quella di sfuggire dall'oggetto che incute timore. L'effetto è quello di ridurre il livello di arousal. Quando una persona è annoiata, il suo livello di arousal è probabilmente troppo basso. La persona può quindi intraprendere un'attività più stimolante: leggere, fare sport (come spettatore o come partecipante), o magari sognare ad occhi aperti. L'effetto dovrebbe essere un aumento del livello di arousal. A questo proposito vale la pena di notare che Mac Iver, Reuman e Main (1995) riportano prove del fatto che il livello di noia fra gli studenti è strettamente correlato alle procedure didattiche. Nello specifico, le scuole che enfatizzano la memorizzazione, le esercitazioni e la ripetizione hanno maggiori probabilità di annoiare i propri studenti.

## Arousal e apprendimento

Uno studente molto annoiato ha poche probabilità di apprendere efficacemente. In realtà, come il comportamento efficace, anche l'apprendimento massimamente efficace ha luogo in condizioni di arousal ottimale. Bassi livelli di arousal sono caratterizzati da scarsa attenzione – e da un apprendimento meno efficace. Come insegnanti, voi stessi potete illustrare questo punto. Preparate una buona lezione piena di contenuti, scrivetela, e leggetela alla vostra classe molto lentamente e con tono monotono. Quindi tenete la stessa lezione ad un'altra classe nel vostro stile usuale. Quindi verificate il relativo apprendimento nelle due classi. C'è poco da meravigliarsi che sinonimi comuni del termine *motivante* siano parole del tipo "interessante", "accattivante", "stimolante", "toccante", "utile", "coinvolgente", "irresistibile", "che attrae l'attenzione", "provocatorio" e "curioso".

### Quando l'arousal è troppo alto: ansia e apprendimento

Una manifestazione di aumento dell'arousal è l'**ansia** – un sentimento caratterizzato da vari gradi di paura e preoccupazione. Le prime ricerche sull'ansia e sul suo

rapporto con l'apprendimento (e più specificamente con i test di performance) risalgono a più di quarant'anni fa, ma sono state sporadiche e poco sistematiche. Tuttavia negli ultimi anni abbiamo assistito ad una fioritura di ricerche sulla natura dell'ansia, sui suoi rapporti con la performance e sulle tecniche che possono essere usate per ridurla. Molta di questa ricerca è di natura psichiatrica, in quanto l'ansia è implicata in molti disordini mentali (American Psychiatric Association, 1987). La ricerca che affronta in modo più specifico il rapporto tra ansia ed educazione verrà qui rivista brevemente.

**Ansia da test.** Sarason (1959, 1961, 1972, 1980) fu tra i primi a dimostrare che l'ansia relativa alla somministrazione di test diminuisce la performance del test stesso. Questa importante scoperta è stata ben documentata da ricerche successive. Hembree (1988) riassunse 562 studi diversi che avevano indagato sull'**ansia da test**. La conclusione è chiara, sostiene Hembree: l'ansia da test causa una scarsa performance, ed è inoltre correlata ad una bassa auto-stima. Le femmine tendono ad avere un atteggiamento in qualche modo più ansioso rispetto ai maschi, sebbene la loro maggiore ansia non si manifesti in una performance più bassa. La ricerca indica anche che, oltre a dei risultati più scarsi, gli studenti particolarmente ansiosi non traggono il massimo profitto dall'insegnamento. Alcuni di questi soggetti, spiegano Birenbaum e Nasser (1994), hanno semplicemente delle capacità di studio più basse; altri delle capacità più basse in fatto di test. Di conseguenza, l'ansia sembra avere un effetto negativo non solo sulla compilazione del test ma anche sull'apprendimento. Questa osservazione è apparentemente vera per un'ampia varietà di metodi didattici. Tuttavia, gli studenti particolarmente ansiosi tendono ad imparare meglio con degli approcci educativi più strutturati, come l'apprendimento programmato, l'istruzione assistita dal computer e le lezioni dirette dall'insegnante, in cui non ci si aspetta né si richiede l'interazione dello studente. Dunque una forte ansia non significa sempre una scarsa performance di test – anche se spesso le cose stanno proprio così (vedere J. H. Mueller, 1992a, 1992b).

**Ridurre l'ansia da test.** In seguito ad una esauriente rassegna, G. S. Tryon (1980) conclude che sono molte le tecniche atte a ridurre l'ansia. La maggior parte di queste tecniche hanno lo scopo di modificare l'atteggiamento dello studente nei confronti della propria competenza personale e di focalizzare l'attenzione sui compiti

## Biofeedback

Se vogliamo, possiamo determinare la consistenza di un oggetto toccandolo, guardandone i colori, ascoltandone i suoni, percependone gli odori, gustandone il sapore ... I nostri sensi ci consentono di riconoscere i feedback esterni – le informazioni che ritornano a noi da “là fuori”. Ma in circostanze normali, noi sappiamo poco del funzionamento interno del nostro sistema nervoso; abbiamo uno scarso feedback biologico. La psicologia ha però inventato degli strumenti con cui offrirci un biofeedback, ed ha condotto esperimenti per determinare se le persone possono imparare a controllare il proprio livello di arousal.

In un tipo di esperimento, i soggetti vengono collegati ad un **elettroencefalografo (EEG)**, detto anche poligrafo o registratore alfa (o anche macchina della verità). I semplici registratori alfa distinguono tra **onde alfa** (livello di arousal normale e a riposo) e **onde beta** (stato vigile ed eccitato) nell'attività cerebrale. Obiettivo dell'esperimento è far sì che il soggetto riesca a controllare il funzionamento del proprio cervello ed aumentare il numero di onde alfa. È stato ripetutamente dimostrato che ciò è possibile senza alcuna istruzione diretta, utilizzando il principio del condizionamento operante. Ogniqualvolta il soggetto produce un numero sufficientemente alto di onde alfa, viene emesso un suono. Poiché ai soggetti è stato detto che scopo dell'esperimento è quello di mantenere più a lungo il suono, il suono serve da rinforzo. Alla fine, la maggior parte dei soggetti scoprono di poter raggiungere lo stato alfa molto più facilmente di quanto potessero all'inizio. È interessante il fatto che i sostenitori dello Zen, dello yoga e della meditazione trascendentale riescano ad arrivare, attraverso la pratica della loro rispettiva tecnica meditativa, a stati simili di arousal basso – una condizione che si ritiene altamente correlata alla salute fisica e mentale. Gli strumenti e le tecniche di biofeedback vengono usati per indurre uno stato di rilassamento, per trattare le emicranie, per affrontare disordini mentali ed emozionali provocati da tensione ed ansia e nel trattamento e nella prevenzione di problemi cardiovascolari come l'ipertensione (Prloff, London e Wolfe, 1986). E, come abbiamo visto nel Capitolo 8, essi vengono usati anche nel tentativo di aiutare i bambini iperattivi a controllare il proprio funzionamento cerebrale (Lubar, 1991; Janzen et al., 1995; Lubar et al., 1995).

da eseguire piuttosto che sulla preoccupazione ad essi relativa. Di conseguenza queste tecniche consistono spesso in tentativi di sviluppare strategie di apprendimento/pensiero.

Altre possibilità di ridurre l'ansia, suggerite da Hill e Wigfield (1984), comprendono una serie di cambiamenti nelle procedure didattiche e di valutazione. Ad esempio, l'insegnante può ridurre la pressione temporale sugli studenti dando loro più tempo per completare compiti e test ed insegnando loro semplici strategie di gestione temporale. L'insegnante può inoltre prevenire eventuali fallimenti modificando il livello di difficoltà di compiti e test, adattandoli di più ai livelli di abilità degli studenti.

La rassegna di Hembree su 562 studi indica che molti di questi approcci sono efficaci nel ridurre l'ansia da test, e che questa riduzione produce tipicamente un miglioramento della performance. Alla luce di queste scoperte, Hembree sostiene che i test di intelligenza o le misure di performance standardizzate – e persino gli esami eseguiti dagli insegnanti – sottovalutano in modo consistente le capacità degli studenti affetti da ansia da test, almeno dopo la quinta elementare. Prima di questo

periodo, l'ansia da test non è un fattore normalmente significativo relativamente ai risultati del test.

Le implicazioni di queste scoperte sono due: primo, dovrebbe essere fatto qualcosa per ridurre l'ansia da test negli studenti più ansiosi, sia attraverso programmi terapeutici che attraverso cambiamenti nella gestione dei test stessi. E, secondo, è necessario eseguire ulteriori ricerche per scoprire dei modi per prevenire lo sviluppo stesso dell'ansia da test.

Il *biofeedback*, una procedura in cui ai partecipanti vengono date informazioni dirette circa il funzionamento del proprio sistema nervoso simpatico (ad esempio sulla loro attività cerebrale, sul battito cardiaco o sulla conduttività elettrica della pelle), è un'altra procedura che può essere efficace nel ridurre l'ansia. Purtroppo non si tratta di una procedura normalmente disponibile nelle classi. (Vedere l'insero “Biofeedback”).

### Arousal: implicazioni per l'insegnante

La rilevanza della teoria dell'arousal in campo educativo dipende dal controllo che ha l'insegnante sulle varia-

bili che influenzano il livello di arousal. Idealmente, tutti gli studenti di una data classe dovrebbero lavorare ad un livello moderato di arousal. Gli studenti assonnati, quasi addormentati o appena svegli si trovano ad un livello di arousal troppo basso per quasi tutte le attività di classe; quelli che mostrano sintomi di panico o di forte ansia hanno invece un arousal troppo alto. La questione centrale è in che modo l'insegnante può controllare il livello di arousal.

Abbiamo visto che le fonti principali di arousal sono i recettori a distanza, la vista e l'udito, ma che anche tutte le altre fonti di stimolazione hanno un qualche effetto. Per di più, non è tanto la quantità di stimolazione che influisce sull'arousal, quanto l'intensità, la significatività, la novità e la complessità. Ma esistono anche altri fattori. Il rischio di coinvolgimento personale è direttamente correlato al livello di arousal, com'è illustrato dagli effetti stimolanti di un comportamento rischioso. L'insegnante controlla una parte significativa della stimolazione cui gli studenti sono esposti. L'intensità, la significatività e la complessità di quello che l'insegnante dice, scrive o fa e il modo in cui guarda gli studenti influisce direttamente sull'attenzione (arousal) degli studenti stessi. L'insegnante può dunque mantenere gli studenti ad un livello eccessivo di arousal sovra-enfatizzando i test, rendendo i compiti particolarmente difficili, ricorrendo a minacce o presentando del materiale troppo complesso – e gli studenti possono cercare di ridurre questo arousal ritirando l'attenzione e l'impegno. Ma l'insegnante può anche mantenere gli studenti ad un livello di arousal troppo basso annoiandoli – e anche qui gli studenti possono deviare la propria attenzione. La cosa importante che un insegnante deve ricordare è che l'arousal aumenta in proporzione all'intensità, alla significatività, alla novità ed alla complessità della stimolazione. Analogamente, anche tutti i cambiamenti nel comportamento dell'insegnante che intensificano la significatività e la novità dello stimolo possono far aumentare l'attenzione. Una caratteristica chiave degli approcci atti ad aumentare notevolmente il livello di arousal (motivazione) della classe è chiaramente la varietà.

## □ Una concezione comportamentistica della motivazione

Le teorie motivazionali possono essere categorizzate più o meno come gli approcci all'apprendimento: comporta-

mentistiche, umanistiche e cognitive. Ricorderete che il comportamentismo si preoccupa di come le conseguenze del comportamento regolano e controllano le azioni; che l'umanesimo si preoccupa dell'autonomia, della dignità e del valore del sé; e che il cognitivismo si preoccupa del modo in cui conosciamo, pensiamo e ricordiamo. Di conseguenza, gli approcci comportamentistici enfatizzano le **motivazioni estrinseche** (motivi esterni) come quelle che hanno a che fare con ricompense ed elogi; gli approcci umanistici enfatizzano l'importanza delle **motivazioni intrinseche** (motivi interni) come quelle relative al bisogno di autonomia, di competenza, di realizzazione; e gli approcci cognitivi enfatizzano il bisogno della persona di conoscere e comprendere.

## Rinforzo estrinseco ed intrinseco

L'edonismo psicologico – il **principio del dolore/piacere** – è un semplice riassunto del principio motivazionale comportamentistico più importante: noi ci comportiamo in un certo modo per ottenere piacere ed evitare il dolore. Tuttavia, come abbiamo già visto, dolore e piacere sono valutazioni emozionali soggettive che violano la determinazione del comportamentista di essere obiettivo. Il comportamentista tenta invece di identificare quelle situazioni (stimoli) che abbiano l'effetto di aumentare la probabilità di un comportamento. Questi stimoli sono definiti *rinforzatori*. I rinforzatori possono essere dunque usati in vario modo per produrre i comportamenti desiderati e talvolta per eliminare quelli meno desiderabili.

Ricorderete dal Capitolo 4 che il rinforzo può essere positivo o negativo. Il rinforzo positivo aumenta la probabilità di un comportamento quando questa è la conseguenza del comportamento stesso (una ricompensa di cibo data per un'azione, ad esempio). Anche il rinforzo negativo aumenta la probabilità di una risposta, ma affinché questa venga *rimossa* in conseguenza del comportamento (ad esempio, l'intrattenimento oltre l'orario di scuola termina in seguito a una richiesta di perdono). Il rinforzo positivo e negativo (e spesso anche la punizione) viene usato praticamente in tutte le classi, persino dal più umanistico o cognitivista degli insegnanti. I docenti elogiano ed ammoniscono gli studenti, danno voti alti e bassi, sorridono e si arrabbiano. Questi ed un migliaio di altri indicatori di approvazione o disapprovazione sono esempi di rinforzo. Se usato con giudizio

## Tabella 10.1 Linee guida per un elogio efficace

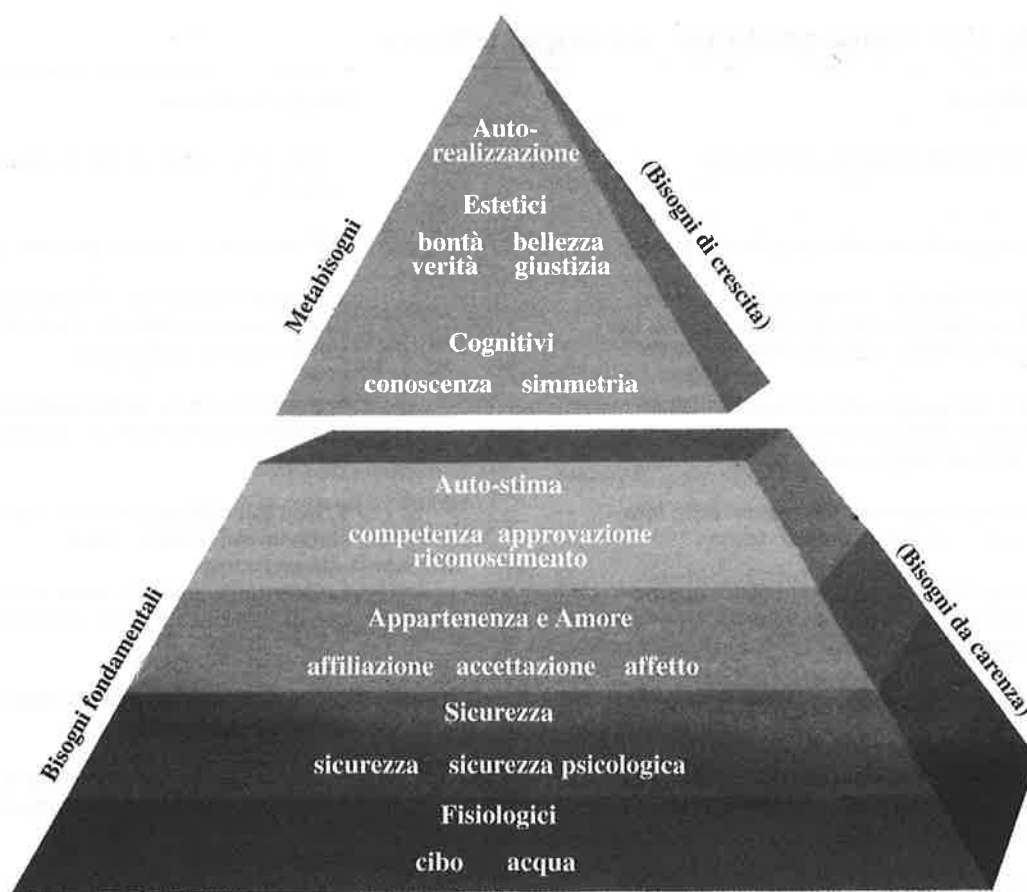
### Elogio efficace

1. Viene formulato in modo contingente.
2. Specifica i particolari del compito eseguito
3. Mostra spontaneità, varietà ed altri segni di credibilità; suggerisce una chiara attenzione nei confronti del compito eseguito dallo studente
4. Premia il raggiungimento di specifici criteri di performance (che possono includere anche gli sforzi fatti per raggiungerli)
5. Fornisce agli studenti informazioni sulla loro competenza o sul valore dei loro lavori
6. Orienta gli studenti verso un miglior apprezzamento del proprio lavoro e del proprio pensiero in fatto di problem-solving
7. Utilizza i risultati positivi degli studenti come contesto per descrivere i risultati di tutti
8. Viene dato in riconoscimento di un impegno o di un successo degni di nota nell'esecuzione di un compito difficile
9. Attribuisce il successo all'impegno ed alla capacità, implicando che è legittimo attendersi successi analoghi anche in futuro
10. Promuove le attribuzioni endogene (gli studenti credono di impegnarsi nel compito perché è di loro gradimento e/o perché vogliono sviluppare delle abilità importanti)
11. Focalizza l'attenzione dello studente sul suo comportamento orientato al compito
12. Promuove l'apprezzamento dei comportamenti rilevanti per il compito dopo il completamento del processo

### Elogio inefficace

1. Viene formulato in modo casuale e non sistematico
2. È ristretto a reazioni positive globali
3. Mostra una blanda uniformità che suggerisce una risposta condizionata fatta con la minima attenzione
4. Premia la mera partecipazione senza considerare i processi o i risultati della performance
5. Non fornisce alcuna informazione allo studente sul proprio status
6. Orienta gli studenti verso un confronto con gli altri basato sulla competizione
7. Utilizza i risultati positivi degli altri come termine di paragone
8. Viene dato senza considerare l'impegno messo o il significato del compito eseguito
9. Attribuisce il successo alla sola capacità o a fattori esterni come la fortuna o la facilità del compito
10. Promuove le attribuzioni esogene (gli studenti credono di impegnarsi nel compito a causa di ragioni esterne – compiacere l'insegnante, vincere una competizione o un premio, e così via)
11. Focalizza l'attenzione dello studente sull'insegnante come figura autoritaria esterna che lo manipola
12. Si intromette nel processo in atto e distrae l'attenzione dal comportamento rilevante per il compito

**Fonte:** Da J. Brophy, *Teacher Praise: A Functional Analysis*, «Review of Educational Research», 51, N. 1, pp. 5-32. Copyright 1981 della American Educational Research Association. Ristampato per gentile concessione dell'editore.



**Figura 10.2** La gerarchia dei bisogni di Maslow

e sistematicamente, il rinforzo può avere effetti profondi sul comportamento (Vaughn, 1993). (Vedere Capitolo 11 per una discussione dettagliata sull'uso sistematico del rinforzo in classe).

Ma noi non siamo dei ratti affamati in un laboratorio, dice Weiner (1984). Se guardiamo in una classe, vedremo che il comportamento non è spinto semplicemente da ricompense esterne come caramelle, stelletta d'oro o voti alti. Il comportamento viene piuttosto *educato*, cioè spinto da cognizioni ed emozioni.

È ovvio che le attuali applicazioni della teoria del rinforzo in ambito scolastico dovrebbero tener conto del pensiero dello studente. Come dice Stipek (1988), i rinforzatori più potenti per gli studenti sono gli stimoli come l'**elogio**, l'efficacia dei quali dipende chiaramente dalle interpretazioni del comportamento dell'insegnante da parte dello studente.

**L'elogio.** L'elogio non è come il cibo in una pancia vuota, caldo e piacevole anche in assenza di apprendimento. Esso è piuttosto un evento complesso che dice non solo «hai fatto bene», ma anche «ti sei comportato in modo socialmente approvabile». L'elogio – ed anche la sua assenza – ci offre informazioni fondamentali con cui costruire i concetti del sé. Ci dice quanto siamo meritevoli e competenti. E questi sono concetti essenziali nella motivazione umana.

Ma gli insegnanti non sempre usano bene l'elogio. Brophy (1981) nota che molti degli elogi degli insegnanti sono determinati non tanto dal comportamento reale dello studente, quanto piuttosto dalla loro percezione dello studente stesso. È per questo che un elogio usato troppo poco non riesce ad essere efficace, mentre se usato troppo spesso diventa insignificante. Un elogio usato in questi modi non è chiaramente contingente

(dipendente) ad uno specifico comportamento desiderato, come lo è un buon rinforzatore, né è sufficientemente credibile da rappresentare una ricompensa.

L'elogio da solo, notano Hitz e Driscoll (1994), non è sempre altamente efficace, ma può diventarlo quando è designato ad aumentare l'auto-stima dello studente. Ad esempio, se l'elogio è accompagnato da un incoraggiamento costruttivo, esso esercita dei potenti effetti a breve e a lungo termine rispetto ad un semplice «Buon lavoro!». Inoltre, continuano Hitz e Driscoll, l'incoraggiamento dovrebbe essere specifico anziché vago o generico, e dovrebbe focalizzarsi sull'impegno dello studente piuttosto che solo sugli esiti di tale impegno. E va da sé che l'elogio dovrebbe essere sincero. Hitz e Driscoll avvertono anche che gli insegnanti dovrebbero evitare di etichettare gli studenti o di fare confronti tra di loro.

Brophy (1981) dice più o meno le stesse cose. Se vogliamo che l'elogio sia efficace, allora non deve essere troppo frequente. Per di più, esso dovrebbe essere contingente a qualche comportamento specifico, dovrebbe essere credibile ed informativo e dovrebbe focalizzarsi sull'impegno dello studente. Non dovrebbe essere casuale e disorganizzato, né dovrebbe ricompensare la mera partecipazione ma la qualità della performance. (Vedere Tabella 10.1 per un riassunto dei suggerimenti di Brophy).

Sebbene il rinforzo (sotto forma di elogio od altro) venga usato ampiamente da quasi tutti gli insegnanti, alcuni obiettano al suo uso deliberato e sistematico, in quanto sostengono che l'applicazione sistematica di ricompense e punizioni (in altre parole di rinforzi estrinseci) per formare il comportamento ha qualcosa di meccanicistico e de-umanizzante. Altri obiettano perché temono che, se gli studenti sono preparati a rispondere troppo prontamente a dei rinforzatori esterni, potrebbero diventare troppo dipendenti da essi. Ed alcuni umanisti temono che questi studenti non impareranno mai ad ascoltare le proprie motivazioni – il loro bisogno intrinseco e fondamentalmente umano di eccellere, di realizzarsi e diventare qualcosa di apprezzabile.

### □ Una concezione umanistica della motivazione

Ma l'elogio è alquanto diverso dalle ricompense esterne, come delle stellette d'oro o dei voti alti. Al livello più semplice, l'elogio è un'affermazione verbale che indica



*«Che ne pensi di questo? Anch'io recentemente sono diventato la mia persona».*

Disegno di Lorenz; © 1984 The New Yorker Magazine, Inc.

che lo studente è stato bravo; ad un livello più complesso, l'elogio è un evento altamente informativo che ha molto da dire non solo sull'esito dell'impegno dello studente, ma anche sul valore e l'unicità dello studente stesso. L'elogio può dunque fare molto per aumentare l'affidamento dello studente su motivazioni intrinseche (o interne) (Fair e Silvestri, 1992). In questo senso l'elogio è molto più umanistico di una stelletta d'oro. La preoccupazione della psicologia umanistica per le motivazioni intrinseche è evidente soprattutto nella teoria di Maslow (1970) sui bisogni umani, ed in particolare nella sua concezione dell'auto-realizzazione.

### Bisogni fondamentali e metabisogni

Maslow propone due sistemi di bisogni generali: i **bisogni fondamentali** e i **metabisogni**.

**I bisogni fondamentali.** I bisogni fondamentali comprendono:

- i *bisogni fisiologici*: i bisogni biologici – ad esempio il bisogno di cibo, di acqua e la regolazione della temperatura;
- il *bisogno di sicurezza*: quei bisogni che si manifesta-



no nell'impegno delle persone a mantenere un ambiente socievole, prevedibile, ordinato e quindi non-minaccioso;

- il *bisogno di amore e di appartenenza*: il bisogno di stabilire rapporti di affetto reciproco; il bisogno di essere membro di un gruppo;

- il *bisogno di auto-stima*: il bisogno di coltivare e mantenere un'alta opinione di sé; il bisogno di sapere che gli altri ci stimano.

Questi bisogni sono gerarchici, nel senso che quelli di livello più alto vengono raggiunti solo dopo il soddisfacimento di quelli di ordine più basso (vedere Figura 10.2). Quando una persona ha bisogno di cibo, è assai probabile che non si preoccuperà dell'amore o dell'auto-stima. La storia ci offre esempi sorprendenti sulla potenza dei bisogni di livello più basso. Nel 1933, durante una carestia nell'est dell'Ucraina (sovietica), per la quale morirono almeno 4 milioni e mezzo di persone, più della metà delle vittime furono bambini. Nelle parole di uno dei sopravvissuti (Ukrainian Famine Survivors, 1983):

«L'unica cosa a cui pensi è il cibo. È il tuo unico, solo e consumante pensiero. Non provi solidarietà per nessun altro. Una sorella non è più nulla per un fratello; un fratello non è più nulla per una sorella; i genitori non provano più nulla per i propri figli. Diventi come un animale affamato. Ti getti sul cibo come un animale affamato. È così che diventi quando hai fame. Tutte le azioni umane, tutte le azioni morali scompaiono».

**Metabisogni.** I bisogni fondamentali di Maslow sono detti anche **bisogni da carenza**, in quanto motivano la persona (portano ad un dato comportamento) quando l'organismo subisce una carenza rispetto ad uno di questi bisogni (ad esempio la mancanza di acqua o di cibo). I metabisogni sono invece detti **bisogni di crescita**, in quanto motivano il comportamento che deriva non da carenza, ma dalla naturale tendenza umana verso la crescita. La crescita avverrà solo dopo che i bisogni fondamentali verranno soddisfatti.

I metabisogni includono le spinte estetiche e cognitive associate a virtù come la verità e la bontà, l'acquisizione di conoscenze e l'apprezzamento della bellezza, dell'ordine e della simmetria. Il bisogno più alto nel sistema di Maslow è la nostra tendenza verso l'*auto-realizzazione* – la fioritura e la realizzazione del sé.

Ricorderete dal Capitolo 9 che l'*auto-realizzazione* è un processo piuttosto che uno stato. È un processo di crescita – di divenire – un processo che per molti aspetti è molto simile agli ideali del taoismo cinese e del buddi-

simo zen (Chang e Page, 1991). La maggior parte degli psicologi umanisti considera l'*auto-realizzazione* come un elemento assolutamente centrale per una sana esperienza di vita. Ma, si lamenta Maslow (1991) in uno dei suoi numerosi scritti recenti\* (Nota a pag. 305), le persone veramente auto-realizzate sono relativamente poche. Perché? Una delle ragioni è che la crescita richiede sforzi e spesso anche molti sacrifici. E molti di noi, dice Maslow, soffrono di quello che egli definisce **complesso di Jonah**. Come il personaggio biblico, noi evitiamo deliberatamente l'impegno e lo sforzo richiesto per la nostra crescita e il nostro sviluppo, e scegliamo invece di limitarci a lottare per avere cibo e acqua e per soddisfare i nostri bisogni fondamentali. E alla fine diventiamo un po' meno umani di quanto avremmo potuto essere. E forse anche meno felici, aggiunge Umoren (1992), che sostiene che il nostro benessere è strettamente correlato al soddisfacimento dei nostri bisogni più elevati.

Sebbene i concetti astratti come la bellezza, la bontà, la verità e l'*auto-realizzazione* siano difficili da descrivere ed ancora più difficili da esaminare scientificamente, essi rappresentano delle spinte altamente motivanti per molti individui.

## La motivazione alla competenza

R.W. White (1959) sostiene che uno dei nostri bisogni intrinseci più importanti è il bisogno di sentirsi competenti. La **motivazione alla competenza** si manifesta nella lotta del bambino per una performance competente e nei sentimenti di sicurezza e valore che accompagnano una performance di successo. Poiché essa coinvolge gli sforzi diretti verso la crescita e lo sviluppo delle potenzialità, la motivazione alla competenza può essere vista come un aspetto dell'*auto-realizzazione*.

R.W. White ritiene che la motivazione alla competenza è particolarmente importante per capire specie come la nostra in cui gli individui nascono con così poche competenze innate. Diversamente dai piccoli delle specie non-umane, i nostri neonati non possono correre o nascondersi, non possono nutrirsi da soli e non riconoscono nemici e pericoli. Ma forse è ancora più importante il fatto che essi non conoscono quei segnali, quei gesti e quei suoni necessari per poter comprendere il mondo e per comunicare con competenza. Essere umani significa imparare migliaia di competenze.

La motivazione alla competenza, suggerisce White, spiega quella enorme gamma di comportamenti intra-



**Noi abbiamo un bisogno innato, dice White, ad essere e sentirci competenti. Questa spinta alla competenza va oltre spiegando perché alcuni studenti si impegnano per imparare una seconda lingua, perché altri passano ore esercitandosi a fare canestro e perché altri ancora diventano bravissimi a disegnare sui marciapiedi.**

presi dai bambini. È la spinta verso la competenza – la padronanza – che spiega la curiosità e il comportamento mirato all’acquisizione di informazioni. La motivazione alla competenza è evidente nelle reazioni ripetitive e circolari del neonato di Piaget (vedi Capitolo 3), e spiega anche perché i bambini in età scolare esercitano le proprie capacità fin quando non raggiungono la giusta competenza.

R.W. White spiega le lotte intraprese dal bambino per raggiungere una competenza in base ai sentimenti di orgoglio e di efficacia (personale) che risultano dalla padronanza di una abilità o nella comprensione di un concetto. Albert Bandura (1986) espande questo concetto di auto-efficacia in una teoria che è tanto cognitiva quanto umanistica (spesso definita “teoria sociale cognitiva”). Affronteremo l’auto-efficacia più avanti nel capitolo.

### **Implicazioni educative degli orientamenti umanistici**

Gli approcci umanistici alla motivazione enfatizzano i fattori interni o intrinseci che influenzano il comporta-

mento. Come abbiamo visto nel Capitolo 9, le scuole umanistiche sono incentrate sullo studente anziché sull’insegnante o sulla materia. La loro enfasi è sulla crescita affettiva e sullo sviluppo del concetto di sé. Da notare però che le preoccupazioni umanistiche non sono necessariamente incompatibili con i valori più tradizionali che enfatizzano il contenuto dei programmi e lo sviluppo delle abilità fondamentali.

Come abbiamo detto, le tre alternative educative che illustrano le preoccupazioni umanistiche sono l’educazione aperta, le scuole incentrate sugli stili di apprendimento e l’apprendimento cooperativo. Queste alternative traducono in pratica alcune delle implicazioni educative degli approcci umanistici alla motivazione (vedere Capitolo 9 per una discussione sui loro punti di forza e di debolezza).

Il maggior contributo degli approcci umanistici alla pratica educativa è forse meno incarnato nelle specifiche raccomandazioni per una buona gestione della classe, e più negli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti degli studenti. L’educatore umanistico attribuisce grande valore allo sviluppo personale dello studente. Di conseguenza, l’auto-realizzazione è uno degli obiettivi più importanti dell’istruzione umanistica – come lo è il concomitante sviluppo di sentimenti positivi nei confronti del sé, dell’efficacia e della competenza personale (auto-efficacia).

### **□ Concezioni cognitive della motivazione**

Ancora una volta, è importante capire che raramente le nostre categorie psicologiche sono ben delineate come vorremmo; il mondo reale non è semplice come i modelli che inventiamo per rappresentarlo. Ad esempio, alcuni aspetti della teoria della motivazione alla competenza di R.W. White sono tanto cognitivi quanto umanistici, e in un certo senso sono anche comportamentistici. Ed alcune delle teorie affrontate in questo paragrafo presentano sfumature comportamentistiche ed umanistiche. Le prime spiegazioni della motivazione vedevano l’organismo umano come un essere passivo, immobile e immutabile in assenza di quelle condizioni interne o esterne che definiscono i bisogni, gli impulsi e i livelli di arousal, che scatenano comportamenti istintuali o primitivi appresi, o che sono chiaramente associate al dolore o al piacere. In altre parole, la prima psicologia ha descritto, inavvertitamente o meno, un organismo alta-

mente reattivo ma notevolmente meno attivo. Da qui l'assunto secondo cui le vecchie teorie avrebbero dipinto un quadro chiaramente passivo e meccanicistico degli esseri umani.

Gli approcci più recenti sono palesemente più cognitivi e sociali. Noi non siamo considerati come vittime di stimoli interni o esterni che ci spingono, volenti o nolenti, durante tutte le nostre attività quotidiane, ma come organismi la cui attività in atto è mediata soprattutto da valutazioni, anticipazioni ed emozioni cosce. Bolles (1974), concordando con una delle convinzioni di base di Freud, sostiene che non esistono comportamenti non-motivati. La motivazione non è dunque una forza speciale che dovrebbe essere isolata e classificata, così come vengono isolati ed elencati i bisogni. Si tratta semplicemente di una caratteristica di ogni comportamento in atto. E forse la sola caratteristica più importante della motivazione umana è la nostra capacità di rimandare la gratificazione. Il nostro comportamento è così fortemente motivato dalle nostre anticipazioni di esiti futuri che l'analisi del comportamento umano in termini di condizioni che appaiono rilevanti per il comportamento di ogni bambino è spesso infruttuosa se applicata ad adolescenti e adulti. Per fare un esempio, una promessa di venti dollari domani – tutto ciò che dovrete fare è aspettare – difficilmente soddisferà un bambino di 3 anni che vuole un dollaro per poter comprare un gelato subito. Noi, d'altro canto, saremmo più felici di rinunciare ad un dollaro subito per averne in cambio venti domani. Abbiamo imparato a posticipare la gratificazione in virtù di qualche capacità unicamente umana coinvolta nel pensiero, nell'immaginazione e nella verbalizzazione. È attraverso lo studio di questi processi cognitivi in atto che i teorici cognitivi sociali come Bandura cercano di comprendere e di spiegare il comportamento umano.

La chiara enfasi delle teorie come quelle di Bandura è sulle nostre capacità cognitive e di elaborazione delle informazioni e su come queste influenzano il nostro comportamento (Grusec, 1992). Tra le altre cose, Bandura guarda a quello che è definito pensiero auto-referente – un pensiero che non ha a che fare con il nostro sé e con i nostri processi mentali.

La metacognizione, come abbiamo visto nel Capitolo 5, è un aspetto del pensiero *auto-referente*. Un altro aspetto, che ha importanti implicazioni per la motivazione, si rapporta alle stime personali sulla nostra efficacia e competenza, o a quella che viene definita **auto-efficacia**.

## L'auto-efficacia

L'auto-efficacia, dice Bandura (1986, 1991), riguarda la valutazione che noi diamo sulla nostra efficacia. Le persone più efficaci sono quelle che riescono ad affrontare meglio le situazioni – in altre parole, quelle più competenti. Di conseguenza, l'auto-efficacia ha due componenti relative: la prima riguarda le abilità – le competenze reali – necessarie per una performance di successo; la seconda riguarda l'idea che ognuno di noi ha sulla competenza. Le stime personali sulla competenza sono estremamente importanti in campo educativo. Come sostengono Zimmerman, Bandura e Martinez-Pons (1992), «Numerosi studi hanno dimostrato che gli studenti dotati di un alto senso di efficacia accademica mostrano una maggiore perseveranza, un maggiore impegno ed un maggiore interesse intrinseco per il proprio apprendimento e la propria performance accademica». È quindi importante che gli insegnanti comprendano le origini dei giudizi che gli studenti emettono sulla propria auto-efficacia. Molto di quello che un insegnante fa – e può fare – ha un effetto sull'auto-efficacia.

**Influenze dei giudizi di auto-efficacia.** Bandura (1986) identifica quattro importanti influenze dei giudizi che una persona emette sul concetto di auto-efficacia (o competenza personale). Queste sarebbero le influenze *pratiche*, le influenze *vicarie*, le influenze *persuasive* e le influenze *emotive*.

Le influenze pratiche sono evidenti nei risultati delle azioni di un soggetto. Il successo o l'insuccesso abituale di una persona in un dato compito influenzano chiaramente i suoi giudizi personali di competenza. Chi non ha mai successo ha molte più probabilità di sviluppare delle valutazioni negative sulla propria auto-efficacia rispetto a chi riesce sempre in ciò che fa. Non è detto, comunque, che il successo venga invariabilmente attribuito alla competenza personale e quindi produca alti giudizi di auto-efficacia. Come vedremo più avanti, alcuni individui attribuiscono abitualmente il proprio successo alla fortuna o ad altri fattori sui quali non hanno alcun controllo, piuttosto che alla loro competenza e ai loro sforzi. Allo stesso modo, queste stesse persone non provano vergogna per i propri fallimenti, attribuendoli alla sfortuna o ad altre cause incontrollabili (per ulteriori informazioni vedi il prossimo paragrafo sulle teorie dell'attribuzione).

Una seconda influenza sui giudizi relativi all'auto-efficacia è quella *vicaria* (di seconda mano), ed ha a che

**Tabella 10.2 Fonti principali di informazioni che influenzano i giudizi di auto-efficacia**

<b>Esempi di informazioni che possono indurre Jill a delle stime positive della propria efficacia personale</b>	
<b>Pratiche</b>	Jill vince una borsa di studio con cui frequentare un college di agraria
<b>Vicarie</b>	Jill apprende che Ronald ha studiato più di lei per ottenere la borsa di studio ma non è riuscito a vincerla
<b>Persuasive</b>	La sua insegnante le dice che dovrebbe iscriversi al programma avanzato per coltivatori particolarmente bravi
<b>Emotive</b>	Jill è tesa prima del suo esame sulla disinfestazione dai parassiti, ma dopo si sente euforica

fare con l'osservazione delle performance altrui. Ovviamente, se vediamo che chi ci circonda produce sempre quadri più belli dei nostri, è assai probabile che non svilupperemo alte valutazioni sulla nostra competenza artistica. Analogamente, i bambini che ricevono sempre i voti più bassi – o più alti – subiranno delle informazioni altamente strumentali nel determinare i loro giudizi di valore personale.

Bandura (1981) suggerisce che i confronti più importanti relativamente ai giudizi di competenza personale sono quelli che il bambino fa con i propri coetanei. Non è particolarmente utile per il mio auto-concetto vincere a tennis con un bambino di 12 anni, mentre sarebbe molto informativo (e improbabile) se riuscissi a stracciare un campione.

Le fonti *vicarie* di influenza sugli auto-giudizi sono particolarmente importanti nelle situazioni competitive scolastiche – il che significa, ovviamente, che lo sono quasi sempre, visto che, come abbiamo visto, la maggior parte delle scuole sono di tipo competitivo. In ambiti più cooperativi, invece, il confronto con i compagni non è così importante.

Anche la *persuasione* può essere talvolta una fonte importante di informazioni sulla nostra competenza. Chi manca di fiducia in se stesso – e quindi ha giudizi di auto-efficacia presumibilmente bassi – può essere persuaso a fare cose che altrimenti si rifiuterebbe di fare. Implicito nella persuasione («Su, Emily, suona la tua chitarra per noi») è un giudizio positivo («Suoni la tua chitarra così bene, Emily»).

La quarta fonte di influenza sui giudizi di auto-efficacia è quella *emotiva*, ed ha a che fare con l'arousal. Come abbiamo visto in un paragrafo precedente di questo capi-

tolo, l'arousal si riferisce allo stato di allerta o di vigilanza, e va dal sonno o stato comatoso ad uno stato di vigilanza altissimo, e persino al panico.

Un arousal alto, suggerisce Bandura (1986), può influire sui nostri auto-giudizi in diversi modi. Ad esempio, una grande paura può portare a giudizi di bassa competenza personale. Uno scalatore sopraffatto dalla paura può decidere di non essere più in grado di continuare – e lo stesso può dirsi del parlare in pubblico o di un escursionista che pensa di non poter sfuggire ad un animale feroce.

In breve, i nostri sentimenti di competenza rappresentano una funzione combinata tra i risultati del nostro comportamento (influenza pratica: i nostri successi e i nostri fallimenti ci dicono molto su quanto siamo competenti), i nostri confronti con gli altri (influenza vicaria: la nostra performance è uguale, migliore o peggiore rispetto a quella degli altri), la persuasione degli altri (influenza persuasiva: quando gli altri ci convincono, il loro comportamento ci offre informazioni positive sulla nostra competenza) e l'intensità dell'arousal (influenza emotiva: i giudizi di competenza possono essere innalzati o abbassati dall'intensità di un'immediata reazione emotiva). (Vedi Tabella 10.2 per un riassunto delle influenze sull'auto-efficacia).

**Implicazioni dell'auto-efficacia.** I nostri giudizi personali sulla nostra efficacia – i nostri concetti di auto-efficacia – sono estremamente importanti nel determinare ciò che facciamo o non facciamo. Essi sono quindi estremamente importanti anche nella comprensione della motivazione umana. In realtà, dice Bandura (1993), le misure di auto-efficacia sono spesso un mezzo di previsione del comportamento migliore rispet-

to alle abilità più rilevanti. Questo perché nella maggior parte delle circostanze i bambini – e gli adulti – non tentano di fare cose che si aspettano di non poter fare bene. «Le convinzioni sulla propria efficacia – spiega Bandura (1993) – influenzano il modo in cui le persone sentono, pensano, motivano se stesse e si comportano».

I giudizi di auto-efficacia influenzano non solo quello che scegliamo di fare, e spesso dove scegliere di farlo, ma anche quanto impegno siamo disposti a metterci in caso di difficoltà. Più sono forti le percezioni di efficacia da parte di un individuo, maggiori sono le probabilità che l'individuo persista nel suo intento e maggiore sarà lo sforzo intrapreso. Ma se i concetti di auto-efficacia sono troppo favorevoli, le attività più difficoltose possono essere abbandonate quasi subito – o possono non essere affatto intraprese.

I giudizi di auto-efficacia si sono dimostrati correlati anche agli obiettivi. Secondo Zimmerman, Bandura e Martinez-Pons (1992), gli studenti si pongono certi obiettivi in base ai concetti di auto-efficacia rispetto al rendimento accademico. I bambini che non si considerano degli studenti efficaci si pongono mete più basse rispetto a chi ha un'alta stima di sé. Gli obiettivi sono particolarmente importanti, dice Bandura (1986), in quanto stabiliscono i criteri del fallimento o del successo personale. Raggiungerli, o mancarli, è quindi un evento accompagnato da forti reazioni emozionali. È per questo che gli obiettivi che si pongono gli studenti rappresentano una fonte potente di motivazione.

I giudizi di efficacia motivano anche il nostro comportamento influenzando i nostri pensieri e le nostre emozioni. Chi ha giudizi di competenza personale bassi ha maggiori probabilità di valutare negativamente se stesso e di soffrire di scarsa auto-stima. È significativo che la ricerca di Coopersmith (1967) con ragazzi adolescenti indichi che i concetti di sé positivi sono strettamente correlati al successo sia scolastico che interpersonale.

L'importanza delle auto-valutazioni positive per il successo – cioè delle aspettative di alti rendimenti – è messa in luce in uno studio sul rendimento verbale e matematico di quasi settecento studenti norvegesi della prima media e del primo anno di liceo (Skaalvik e Rankin, 1995). Per questo studio, i ricercatori elaborarono delle scale che guardavano specificamente al modo in cui gli studenti percepivano la propria capacità matematica e verbale. Senza sorprese, essi scoprirono un alto rapporto positivo tra aspettative di successo e rendimento reale. E i due autori ci fanno notare che delle alte aspettative di successo sono una delle mani-

#### Attribuzioni causali

	Interne	Esterne
Instabili	Impegno (controllabile)	Fortuna (incontrollabile)
Stabili	Capacità (incontrollabile)	Difficoltà (controllabile)

**Figura 10.3** Quattro importanti attribuzioni possibili di successo e fallimento. Le nostre spiegazioni del perché riusciamo o meno in un compito possono essere interne od esterne; per di più, esse possono coinvolgere cause stabili o instabili, controllabili o incontrollabili.

festazioni di alta auto-efficacia.

In conclusione, dei giudizi altamente favorevoli di competenza personale (alta auto-efficacia), insieme a concomitanti valutazioni positive del sé (auto-stima positiva), possono avere un'enorme influenza sul rendimento scolastico di un bambino – ed anche sulla sua felicità. Allo stesso modo, un giudizio basso di auto-efficacia può avere degli effetti altamente negativi.

### Teorie dell'attribuzione

Successo e fallimento influenzano chiaramente i nostri giudizi di competenza personale – di auto-efficacia. Ma l'uomo non è una creatura semplice e prevedibile; noi non reagiamo necessariamente ai nostri successi o ai nostri fallimenti esattamente allo stesso modo. La **teoria dell'attribuzione** riconosce queste differenze nell'attribuzione del nostro comportamento a determinate cause. Alcuni credono di far bene perché sono intelligenti; altri sono convinti di essere solo fortunati. Le nostre attribuzioni, dice Weiner (1994), dipendono molto dalla nostra personalità – nello specifico, da un aspetto della nostra personalità: il nostro **locus di controllo**. Il locus (luogo) di controllo si riferisce alle cause cui attribuiamo i nostri comportamenti. Alcuni di noi sono internamente orientati; altri sono esternamente orientati. Per di più, sostiene Weiner (1992), c'è chi accetta la responsabilità delle conseguenze delle proprie azioni, mentre altri no. Ed alcuni attribuiscono le cause del proprio comportamen-

**Tabella 10.3 Le otto classi di attribuzioni causali nella teoria motivazionale di Weiner**

Caratteristiche delle attribuzioni causali	Illustrazione (spiegazione di Rick sul perché egli ha fallito il suo test di psicologia dell'educazione)
Interne-instabili-controllabili (alta responsabilità)	Ha trascorso la serata precedente l'esame a casa della fidanzata invece di studiare
Interne-instabili-incontrollabili (bassa responsabilità)	Si è slogato un polso e non ha potuto scrivere abbastanza velocemente per completare il test
Interne-stabili-controllabili (alta responsabilità)	Egli si rifiuta, per principio, di studiare qualsiasi materia di tipo educativo
Interne-stabili-incontrollabili (bassa responsabilità)	Soffre di una incapacità di apprendimento che gli rende quasi impossibile eseguire bene un test a scelta multipla
Esterne-instabili-controllabili (alta responsabilità)	Nel test non c'erano abbastanza domande sugli argomenti che conosceva meglio
Esterne-instabili-incontrollabili (bassa responsabilità)	Il programma del corso ha affrontato i capitoli sbagliati
Esterne-stabili-controllabili (alta responsabilità)	I maschi mancini non vanno mai bene in queste materie
Esterne-stabili-incontrollabili (bassa responsabilità)	La psicologia dell'educazione è una materia molto difficile

Fonte: Basato su Weiner, 1992.

to a fattori stabili – cioè a fattori che non cambiano a seconda della difficoltà del compito. Altri ancora attribuiscono le cause del comportamento a fattori decisamente instabili – cioè a fattori soggetti a cambiamenti, come il grado di impegno messo in un compito.

Questi tre fattori, *locus di controllo*, *responsabilità personale* e *stabilità*, rappresentano le pietre miliari della teoria motivazionale di Weiner. Essi sono estremamente importanti nel tentativo da parte della teoria motivazionale cognitiva di comprendere il comportamento orientato al successo di alcuni studenti (o la mancanza di impegno di altri).

**Locus di controllo.** Se io ho un **orientamento interno**, è probabile che attribuirò il mio successo o il mio falli-

mento alla mia capacità, ai miei sforzi o ad una combinazione fra i due. Da notare che questi sono fattori *interni* all'individuo. Ma se ho un **orientamento esterno**, è più probabile che attribuirò le mie performance a fattori *esterni*, come la fortuna o la difficoltà dell'impresa.

**Responsabilità personale.** I comportamenti possono essere attribuiti anche a cause sulle quali non abbiamo alcun controllo e per le quali non abbiamo quindi alcuna responsabilità. Le cause esterne come la fortuna, ad esempio, sono incontrollabili, e quindi associate ad una responsabilità personale altamente limitata. Per contrasto, se io attribuisco le conseguenze del mio comportamento ad una causa esterna, come l'interferenza dei

**Tabella 10.4 Obiettivi di rendimento e comportamento di rendimento**

Teoria dell'intelligenza	Orientamento degli obiettivi	Fiducia nella capacità presente	Modello comportamentale
<i>Teoria dell'entità</i> (l'intelligenza è fissa)	<i>Obiettivo di performance</i> (l'obiettivo è quello di ottenere giudizi positivi ed evitare giudizi negativi)	Se alta	<i>Orientato alla conoscenza</i> (ricerca della sfida; alta persistenza)
		Se bassa	<i>Incompetenza</i> (evitare le sfide; bassa persistenza)
<i>Teoria incrementale</i> (l'intelligenza è malleabile)	<i>Obiettivo di apprendimento</i> (l'obiettivo è di aumentare la competenza)	Se alta o bassa	<i>Orientato alla conoscenza</i> (ricerca della sfida che promuova l'apprendimento; alta persistenza)

Fonte: Adattato da Dweck (1986).

miei amici, questa può essere una causa sulla quale ho un certo grado di controllo. Io posso cioè fare qualcosa per evitare i miei amici, non dare loro nessuna attenzione, renderli miei nemici, stringere nuove amicizie, e così via. Poiché accetto di avere un certo controllo su questa causa, io accetto anche la responsabilità personale delle conseguenze delle mie azioni.

**Stabilità ed instabilità delle cause.** Le cause cui le persone attribuiscono le conseguenze dei propri comportamenti possono essere altamente stabili ed immutabili. La difficoltà di una materia scolastica è una di queste possibili attribuzioni. Se io attribuisco il mio fallimento in un corso di psicologia dell'educazione ad una causa stabile come la tremenda complessità dell'argomento, non mi aspetterò di fare meglio in futuro rispetto ad oggi. Ma se invece attribuisco il mio fallimento ad una causa instabile come la difficoltà di una sessione d'esame, posso almeno sperare che l'insegnante preparerà un esame meno difficile la prossima volta. Le tre dimensioni delle cause possibili cui possono essere attribuiti i nostri successi e i nostri fallimenti danno luogo ad otto diverse possibilità. Queste sono illustrate nella Tabella 10.3. La Figura 10.3 riassume invece le caratteristiche di quattro delle più importanti attribuzioni possibili che gli studenti possono attuare quando analizzano gli esiti del proprio impegno scolastico. Essi possono cioè decidere di aver fatto bene o meno bene a causa dei loro sforzi, della loro capacità, della fortuna o della difficoltà del compito (o della mancanza di ognuno di questi eventi). Ovviamente esistono altre cause cui la performance può essere attribuita (umore, malattie,

stanchezza, ad esempio), ma queste sono più personali, più variabili e non facilmente asseguibili ad una indagine scientifica.

**Sviluppo delle tendenze attributive.** La tendenza ad attribuire successi e fallimenti a cause esterne o interne sembra essere una caratteristica di personalità relativamente prevedibile e stabile. Essa è tuttavia meno evidente nei bambini al di sotto dei 9 anni di età, che sanno ancora differenziare tra fattori come la capacità e l'impegno. Nicholls (1978) riporta che questi bambini equiparano l'impegno all'intelligenza, e ritengono che le persone più brillanti siano quelle che lavorano sodo (e che di conseguenza hanno successo). Verso i 9-10 anni, il bambino inizia a considerare la capacità come un fattore separato che contribuisce al successo. Ma persino a questa età, la bravura viene ancora confusa con un forte impegno. Verso gli 11 anni, però, possiamo dire che il bambino condivide ormai i nostri concetti intuitivi circa le distinzioni fra capacità, fortuna, impegno e difficoltà del compito.

**Obiettivi di performance vs. obiettivi di padronanza.** I bambini, sostiene Dweck (1986), sembrano comportarsi come se sottoscrivessero intuitivamente una o due visioni dell'intelligenza: la **teoria dell'entità** o la **teoria incrementale**. Se essi sottoscrivono la teoria dell'entità, si comporteranno come se ritenessero che l'intelligenza sia un elemento fisso ed immutabile. Di conseguenza, i loro obiettivi saranno **obiettivi di performance**, avranno cioè lo scopo di ottenere giudizi favorevoli sulla loro

	Attribuzioni casuali			
	Interne		Esterne	
	Impegno	Capacità	Altre	Fortuna
Successo	Rilassamento	Fiducia, competenza	Gratitudine	Sorpresa
Fallimento	Senso di colpa (vergogna)	Incompetenza	Rabbia	Sorpresa

Figura 10.4 Rapporti fra attribuzioni causali e sentimenti associati al successo e al fallimento.

	Locus di controllo	
	Interno	Esterno
Successo	Rilassamento	Fiducia, competenza
Fallimento	Senso di colpa (vergogna)	Incompetenza

Figura 10.5 Rapporti fra locus di controllo e sentimenti associati al successo e al fallimento.

competenza (capacità) e di evitare giudizi sfavorevoli. Dall'altra parte, se essi sottoscrivono la teoria incrementale, si comporteranno come se ritenessero che l'intelligenza sia un elemento malleabile. Di conseguenza, gli obiettivi del loro comportamento orientato al successo saranno **obiettivi di padronanza** (detti anche *obiettivi di apprendimento*) anziché di performance, e cioè si focalizzeranno sull'impegno e tenteranno di aumentare la loro competenza.

L'analisi di Dweck sulla ricerca dell'attribuzione suggerisce che gli studenti dotati di un orientamento di base verso gli obiettivi di performance (che vedono l'intelligenza come un elemento fisso) devono avere una fiducia estremamente alta nella propria capacità se vogliono accettare delle sfide. Gli studenti dotati di una fiducia più bassa saranno caratterizzati con più probabilità da quella che Dweck definisce "incompetenza", soprattutto perché essi vedono il fallimento come un riflesso diretto della loro incapacità. Per contrasto, gli studenti dotati di un orientamento verso obiettivi di padronanza (che vedono l'intelligenza come un elemento malleabile) saranno anche più tesi alla sfida ed alla persistenza. E cioè, quando uno studente vede la capacità in funzione

dell'impegno, è assai più probabile che andrà alla ricerca di un alto rendimento, in quanto per lui il costo del fallimento non è così alto come per chi vede la capacità come un elemento fisso ed immutabile (Dweck e Leggett, 1988; Erdley e Dweck, 1993). (Vedi Tabella 10.4).

**Attribuzioni e motivazione al successo.** Le implicazioni della teoria dell'attribuzione nella comprensione del comportamento degli studenti diventano più chiare se considerate in relazione a quella che viene definita **motivazione al successo**. Alcune persone si comportano come se avessero il forte bisogno di riuscire, di avere successo, di raggiungere uno standard di eccellenza; altri si comportano come se fossero più intimoriti dal fallimento che desiderosi di successo (McClelland et al., 1953). La ricerca indica che le persone che ottengono punteggi alti nella misurazione della motivazione al successo tendono anche ad essere degli studenti migliori (Atkinson e Raynor, 1978).

Altre scoperte rilevanti dicono che gli studenti altamente motivati al successo accettano di correre dei rischi di livello moderato, cioè moderatamente difficili, offrendo



a se stessi una sfida pur mantenendo alta la probabilità di riuscita (McClelland, 1958; Thomas, 1980). Al contrario, gli studenti poco motivati al successo tendono a correre rischi o molto alti o molto bassi. Perché?

La risposta può trovarsi nella teoria dell'attribuzione. Se io provo un'impresa molto difficile e fallisco, potrò sempre attribuire il mio fallimento all'estrema difficoltà del compito, un fattore sul quale non ho alcun controllo; non mi assumerò alcuna responsabilità personale e quindi non subirò alcun effetto (emozione) negativo. Se invece avrò successo, anche qui ci sarà una scarsa influenza positiva, in quanto la mia riuscita non sarà dovuta a fattori sui quali ho un certo controllo, ma a fattori esterni. Chi è disposto a correre solo dei rischi moderati, d'altra parte, può attribuire il proprio successo alla propria capacità o all'impegno; e allo stesso modo attribuisce il fallimento a fattori personali. In entrambi i casi, c'è un notevole coinvolgimento emotivo rispetto alle conseguenze delle proprie performance (vedi Figura 10.4 e 10.5).

Appare dunque ragionevole supporre che i soggetti altamente motivati al successo tenderanno ad essere internamente orientati, mentre chi è poco motivato al successo è più facile che attribuisca la propria performance a fattori esterni. Si tratta di un'ipotesi che nasce dalla ricerca (Greene, 1985; Wittock, 1986).

## □ Applicazioni delle concezioni cognitive alla classe

Gli approcci cognitivi alla comprensione della motivazione presentano numerosissime implicazioni educative. Questo non deve sorprendere, in quanto molti di questi approcci sono stati elaborati specificamente allo scopo di comprendere il rendimento di una classe.

### **Cambiamento delle attribuzioni e motivazione al successo**

Sappiamo che le attribuzioni sono relative alla motivazione ed alla performance, e che le persone internamente orientate manifestano tipicamente una motivazione al successo più alta e si pongono degli obiettivi più realistici. Ma ci sono anche indicazioni secondo cui gli studenti con un'alta motivazione al successo sono più soddisfatti dalla scuola e ne sono meno annoiati (Duda e Nicholls, 1992). Una domanda importante per gli edu-

catori è: gli individui esternamente orientati possono essere trasformati in individui internamente orientati?

Sono stati elaborati ed analizzati molti programmi di cambiamento delle attribuzioni. Come nota Weiner (1994), il principale obiettivo di questi programmi è quello di muovere gli studenti in direzione di una attribuzione di impegno. Questi programmi tentano cioè di portare lo studente a capire che i suoi successi e i suoi fallimenti dovrebbero essere attribuiti ai suoi sforzi personali. Ad esempio, un programma elaborato da de Charms (1972) cerca di insegnare agli studenti a spostare il loro locus di controllo da un orientamento esterno – in cui vedono se stessi come “pedine” indifese che non hanno alcuna responsabilità del proprio apprendimento e del proprio rendimento – ad un orientamento interno, in cui percepiscono se stessi come “origini” e in cui si assumono la responsabilità delle proprie azioni. Analogamente, un programma elaborato da McCombs (1982) tenta di promuovere la motivazione non solo modificando le attribuzioni dello studente verso cause interne, ma anche insegnando strategie cognitive ed abilità metacognitive. Ne segue che, via via che lo studente diventa più bravo nella gestione di queste abilità e strategie (via via che impara di più sull'apprendimento), inizierà anche a capire di poter esercitare molto controllo sul proprio apprendimento e sul proprio rendimento – che non è solo una questione di fortuna e di fede.

Nella maggior parte dei compiti relativi alla scuola, la fortuna dovrebbe avere pochissimo peso sulla performance, anche se esistono studenti che si appellano spesso ad essa. Danno la colpa alla sfortuna quando studiano i capitoli sbagliati, quando inavvertitamente allineano male i fogli delle risposte, o quando capita loro di fare un esame con un insegnante meno bravo. I docenti possono esercitare un certo controllo sulle tre categorie principali cui vengono attribuite le conseguenze delle performance (impegno, capacità, difficoltà del compito), ma la fortuna può essere solo lasciata al caso.

Ovviamente non sorprende il fatto che ripetuti fallimenti possano avere un impatto negativo sul concetto di sé e sui sentimenti di competenza, e che il soggetto che ha conosciuto più fallimenti che successi sarà restio ad attribuire i secondi alla scarsa capacità. In realtà appare ragionevole prevedere che ripetuti fallimenti contribuiranno ad un'attribuzione esterna e a concomitanti sentimenti di impotenza. Allo stesso modo, è più probabile che dei successi continui in compiti di difficoltà moderata o alta (piuttosto che troppo semplici) portino a concetti di sé positivi, a sentimenti di competenza, all'ac-

## Tabella 10.5 Strategie educative designate a promuovere un orientamento verso la conoscenza

- ♦ Presentate ai vostri studenti una varietà di compiti con obiettivi a breve termine che possono essere eseguiti con un ragionevole sforzo.
- ♦ Assegnate lavori personalmente coinvolgenti – e quindi meno soggetti a spingere a confronti con gli altri studenti.
- ♦ Enfatizzate la competenza e la padronanza nelle vostre procedure di valutazione.
- ♦ Evitate valutazioni comparative.
- ♦ Focalizzatevi sui processi di apprendimento e sulla comprensione.
- ♦ Evitate i confronti sociali impliciti nella selezione pubblica degli studenti migliori.
- ♦ Offrite ai vostri studenti delle scelte significative riguardanti questioni importanti come il programma scolastico, i metodi e il ritmo di studio e la valutazione.
- ♦ Incoraggiate i vostri studenti a porsi degli obiettivi significativi e orientati alla competenza.
- ♦ Ricompensate i vostri studenti per il loro impegno e i loro miglioramenti piuttosto che per la loro performance e i loro prodotti.
- ♦ Enfatizzate il progresso individuale nelle vostre valutazioni.

cettazione delle responsabilità individuali e ad un'alta motivazione al successo.

Indubbiamente l'espressione chiave è "responsabilità personale". Se gli studenti accettano la responsabilità personale della propria performance, saranno emotivamente coinvolti, il successo migliorerà i loro concetti di sé, le forze motivazionali saranno ampiamente intrinseche piuttosto che estrinseche, ed i problemi di gestione della classe (discussi nel prossimo capitolo) diventeranno degli interessanti problemi pedagogici piuttosto che semplici problemi disciplinari.

### Cambiare gli obiettivi di rendimento

La teoria degli obiettivi, un'altra enfasi nelle spiegazioni cognitive della motivazione, guarda al modo in cui gli obiettivi di un individuo influenzano il suo comportamento. Un obiettivo di rendimento, dice Ames (1992), è un modello di convinzioni ed attribuzioni che produce l'intenzione di fare o di portare a termine qualcosa. La teoria degli obiettivi si basa su due importanti osservazioni, che sono state già menzionate in questo capitolo:

1. Gli studenti che ritengono che gli esiti del proprio comportamento derivino dall'impegno personale tendono a sviluppare degli obiettivi di padronanza – obiettivi

che si focalizzano sul valore intrinseco dell'apprendimento. (Ricorderete che Dweck li ha definiti anche "obiettivi di apprendimento"). Questi studenti si focalizzano sulle capacità di sviluppo, sulla comprensione del loro lavoro, su una maggiore competenza – in breve, sulla conoscenza di ciò che studiano. Gli obiettivi di padronanza sono associati ad un alto bisogno di successo, con il rischio e con atteggiamenti positivi nei confronti dell'apprendimento (vedi Ames, 1992).

2. Gli studenti che ritengono che gli esiti del proprio comportamento siano in funzione della loro capacità piuttosto che dell'impegno, sviluppano degli obiettivi di performance. Il loro punto focale è su un rendimento migliore di quello degli altri, sul raggiungimento di un riconoscimento pubblico, sul successo in base a norme esterne. L'apprendimento e la comprensione sono secondari per questi studenti; fare bene è la cosa più importante. Gli obiettivi di performance sono associati all'evitamento di compiti particolarmente difficili, all'uso di strategie di apprendimento a breve termine e ad un effetto negativo conseguente il fallimento.

Questi due orientamenti sono fortemente influenzati dal fatto che gli studenti percepiscano o meno la classe come un'entità orientata alla conoscenza. E tale percezione, dice Ames (1992), è influenzata da almeno tre aspetti dell'esperienza di classe: compito, valutazione

ed autorità. In un'analisi di questi tre fattori troviamo numerosi suggerimenti per quei comportamenti dell'insegnante che potrebbero favorire la motivazione dello studente. (Alcuni di questi sono riassunti nella Tabella 10.5).

1. *Compito*. «Implicite nel compito – dice Ames (1992) – vi sono le informazioni che gli studenti usano per emettere dei giudizi sulla propria capacità, sulla loro disponibilità di applicare serie strategie e sui loro sentimenti di soddisfazione». Esistono altre tre importanti dimensioni motivazionali del compito: varietà, sfida e significatività.

La varietà, nota Blumenfeld (1992), è associata ad una motivazione prolungata. E quando il compito viene definito in termini di specifici obiettivi a breve termine, è più probabile che gli studenti decidano di poterlo eseguire con un ragionevole impegno (per verificare la propria efficacia). Analogamente, i compiti personalmente coinvolgenti hanno minori probabilità di portare gli studenti a confrontare la propria performance con quella degli altri – e di portare ad obiettivi di performance.

2. *Valutazione*. Uno dei modi più sicuri per elaborare un orientamento verso la performance è quello di usare le procedure di valutazione che enfatizzano la capacità e che sottolineano il confronto fra studenti. Quando in classe il punto focale è sui prodotti degli studenti e sulla correttezza della memorizzazione, piuttosto che sui processi di apprendimento e sulla comprensione, ben presto gli studenti si orientano verso la performance. Purtroppo, come indicano Mac Iver, Reuman e Main (1995), le nostre tradizionali pratiche di valutazione in realtà si basano soprattutto sul confronto della performance di un dato studente con quelle degli altri.

I confronti sociali sono fra le procedure di valutazione orientate alle performance più ovvie. Essi sono evidenti, dice Ames (1992), nella pratica di rendere pubblici i punteggi più alti e più bassi, di selezionare gli scritti e le performance degli studenti e di mostrare i loro successi. L'effetto sugli studenti più scarsi può essere devastante. Vi sono pratiche di valutazione, come quelle descritte nel Capitolo 13, che evitano le forme più dirette di confronto sociale e che possono contribuire in modo significativo allo sviluppo di obiettivi di padronanza più intrinsecamente motivati.

3. *Autorità*. Il grado di scelta che gli insegnanti offrono agli studenti è direttamente correlato al loro orientamento verso la conoscenza. La ricerca riveduta da Ames (1992) suggerisce che gli insegnanti che offrono agli studenti significative opportunità di autonomia hanno



Disegno di Bernard Schoenbaum; © 1989 The New Yorker Magazine, Inc.

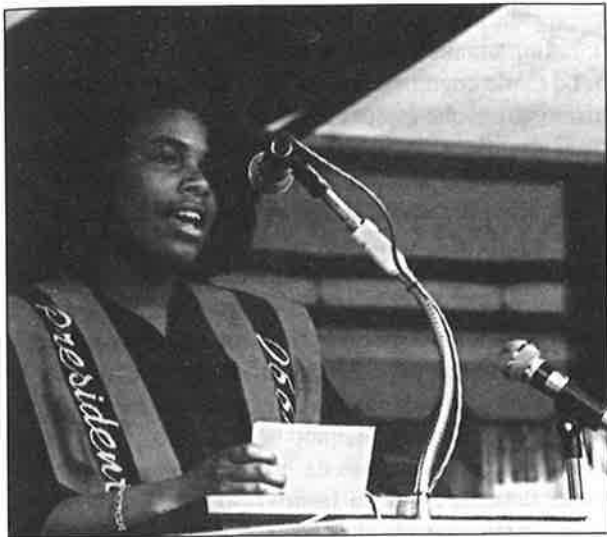
maggiori probabilità di promuovere un orientamento verso la conoscenza. Gli insegnanti più tesi al controllo e che prendono tutte le decisioni importanti incoraggiano degli obiettivi di performance. Ames nota che nella maggior parte delle classi contemporanee, gli studenti hanno poche opportunità di prendere decisioni significative riguardanti il programma scolastico, i metodi, il ritmo di studio o le valutazioni.

## Un ripasso della concezione cognitiva

Perché alcuni studenti si pongono degli obiettivi difficili ma abordabili mentre altri no? Perché alcuni persistono anche di fronte alle difficoltà mentre altri no? In che modo l'insegnante può mantenere vivo l'interesse degli studenti?

Grandi domande, queste, che non hanno risposte brevi e semplici. Ma in questa sede abbiamo troppo poco spazio per intraprendere un discorso così lungo e complesso. Così quella che segue è solo una parte delle risposte che provengono dalla attuale visione cognitiva appena rivisitata.

**Una concezione cognitiva dello studente.** Lo studente, dice il cognitivismo, è prima di tutto un essere riflessivo e pensante (cioè un essere cognitivo). In quest'ottica, la motivazione riassume le decisioni del singolo studente circa i propri obiettivi, il modo in cui queste decisioni risultano dalle sue idee ed interagiscono con esse ed il modo in cui il comportamento dello studente è guidato



***Il confronto sociale, come quello implicito nell'atto di scegliere lo studente che terrà il discorso di commiato (e che di solito è anche il presidente di classe) è una chiara forma di valutazione orientata alla performance. Alcuni sostengono che confronti di questa natura possono essere devastanti per i soggetti meno dotati.***

sia da idee che da obiettivi. In un certo senso, è come se lo studente valuti il sé in termini di desideri, inclinazioni e capacità, e valuti gli obiettivi in termini di probabili ricompense. E, come abbiamo visto, per gli studenti le ricompense intrinseche (spesso associate alla conoscenza e all'apprendimento) sono più importanti delle ricompense esterne (spesso associate alla performance o al prodotto).

**L'importanza dell'auto-valutazione.** Ci siamo chiesti cosa è veramente importante. La concezione cognitiva suggerisce che l'auto-valutazione dello studente è uno degli elementi fondamentali. Ritenerne di essere brillanti e capaci – ed amati per questo – è essenziale per ognuno di noi. Per la maggior parte della nostra esistenza, dice Kegan (1982) noi lottiamo per essere significativi – per significare qualcosa per gli altri. Se non significhiamo nulla, sarà nulla anche il nostro valore personale.

**Il ruolo dell'insegnante.** L'insegnante influenza l'auto-valutazione dello studente? Ovviamente sì. Molto di ciò che un insegnante fa – e può fare – influenza direttamente e indirettamente le percezioni dello studente sulla propria competenza e significatività. Ma i fattori di clas-

se che contribuiscono a queste valutazioni non le determinano in modo semplice. Come sostengono Marshall e Weinstein (1984), le influenze sono complesse e interattive. Spesso le auto-valutazioni degli studenti si basano almeno in parte sui confronti con gli altri studenti. Ma molti fattori (in un'interazione complessa) sono coinvolti nella valutazione finale. Ad esempio, nella maggior parte delle situazioni competitive, il successo accresce le auto-valutazioni di capacità; il fallimento ha invece l'effetto opposto. Ma se ad ogni bambino vengono dati compiti differenti, l'opportunità di confronto è assai minore rispetto a quando tutti lavorano a compiti identici. Più o meno allo stesso modo, le procedure educative dell'intera classe offrono spesso maggiori opportunità per un confronto diretto rispetto agli approcci a piccoli gruppi come quelli usati nell'apprendimento cooperativo.

Inoltre, le auto-valutazioni degli studenti dipendono chiaramente dalle conseguenze dei loro comportamenti e dalle risposte degli insegnanti e di altri. Quando le altre cose sono uguali, il successo porta ad auto-valutazioni positive più facilmente rispetto al fallimento. E le risposte degli insegnanti sono tipicamente cariche di informazioni. I gesti, l'attenzione, le espressioni facciali, i voti e i commenti verbali sono solo alcune fonti di informazioni che dicono allo studente: «Gesù, sei veramente stupido, ragazzo», o che gli dicono: «Ehi, sei davvero bravo!».

**L'importanza delle conseguenze.** Purtroppo non tutti riescono a fare bene. In realtà, non tutti sono ugualmente competenti. Ma, come dicono Marshall e Weinstein (1984), le conseguenze di un confronto sociale non sono sempre negative per gli studenti meno bravi. Se insegnanti e studenti vedono in egual misura la competenza e l'intelligenza come una questione di accumulo di capacità e conoscenze attraverso l'impegno (teoria incrementale di Dweck), piuttosto che come una qualità fissa ed immutabile (teoria dell'entità), chi ottiene risultati minori non soffrirà necessariamente di un confronto sfavorevole.

Gli insegnanti che vedono le cose in questo modo, sostengono Marshall e Weinstein, favoriranno un apprendimento non-competitivo e orientato alla conoscenza, un raggruppamento flessibile e dei confronti tra la performance attuale di uno studente e le sue performance passate piuttosto che un confronto con le performance degli altri.

## ***Punti principali***

1. Le teorie della motivazione tentano di rispondere alle domande sulle cause e le ragioni del comportamento. Tra le spiegazioni storiche vi sono la teoria istintuale (il comportamento è spiegato da modelli comportamentali complessi e non appresi, comuni ad un'intera specie), l'edonismo psicologico (le persone si comportano per ottenere piacere ed evitare il dolore) e le teorie del bisogno (la necessità di soddisfare i bisogni fisici e psicologici guida il comportamento).

2. Un aumento di arousal è definito da cambiamenti fisiologici (ad esempio il ritmo cardiaco e respiratorio) accompagnati da un aumento dello stato di allerta o di vigilanza. La quantità, l'intensità, la significatività, la sorpresa e la complessità della stimolazione sono direttamente correlate al livello di arousal. Esiste un livello ottimale di arousal per un comportamento massimamente efficace, e l'individuo si comporterà in modo tale da mantenere il livello di arousal il più vicino possibile al livello ottimale.

3. Una delle responsabilità dell'insegnante è quella di mantenere livelli moderati di arousal negli studenti. Un arousal troppo alto, spesso evidente in uno stato d'ansia, può avere un effetto negativo sull'apprendimento e la performance dello studente. In particolare, l'ansia da test si è ripetutamente dimostrata deleteria riguardo ai risultati del test stesso. Gli studenti particolarmente ansiosi ottengono risultati migliori quando sono esposti a metodi didattici più strutturati, meno esigenti di interazione pubblica e di conseguenza meno ansiogeni.

4. Gli approcci comportamentistici alla motivazione sottolineano l'importanza dei rinforzatori estrinseci positivi e negativi. Un rinforzatore molto importante è l'elogio. L'efficacia dell'elogio dipende molto dall'interpretazione della situazione da parte dello studente (per questo l'elogio ha importanti connotazioni cognitive). Esso dovrebbe essere usato sistematicamente, deliberatamente ed intelligentemente.

5. Gli approcci umanistici enfatizzano le motivazioni intrinseche (interne) come quelle relative all'autonomia, alla competenza ed all'auto-realizzazione. L'educatore umanistico si preoccupa soprattutto dello sviluppo personale degli studenti e del miglioramento dei loro concetti di sé positivi. La teoria umanistica di Maslow presenta un ordinamento gerarchico dei bisogni, con quelli fisiologici al livello più basso (bisogni fondamentali) e il bisogno di auto-realizzazione al livello più alto (meta-bisogni). R.W. White ritiene che il bisogno intrinseco di

sviluppare una motivazione alla competenza rappresenti un importante bisogno umano.

6. Le teorie cognitive descrivono l'uomo come un organismo attivo che esplora e valuta, in grado di rimandare la gratificazione e di spiegare le conseguenze del proprio comportamento (in contrasto con le teorie tradizionali che considerano l'uomo come un essere più passivo).

7. Bandura suggerisce che le idee di auto-efficacia (efficienza personale) siano importanti nel determinare quali comportamenti verranno intrapresi (i bambini sono meno propensi a tentare attività in cui si aspettano di fallire) e la quantità di impegno che verrà speso (maggiore se viene anticipato un successo). I giudizi di auto-efficacia dipendono da influenze pratiche (il successo aumenta i giudizi positivi), da influenze vicarie (il confronto con gli altri), da influenze persuasive (la persuasione degli altri) e da influenze emotive (un arousal alto può far aumentare o diminuire i giudizi di auto-efficacia).

8. La teoria dell'attribuzione di Weiner sostiene che gli individui tendono ad attribuire i propri successi e fallimenti a cause interne (capacità e impegno) o esterne (fortuna o difficoltà dell'impresa). Alcune di queste implicano un alto livello di responsabilità; altre no. Analogamente, alcune cause implicano un alto grado di controllo personale; altre no.

9. Gli studenti orientati alla conoscenza cercano di aumentare la propria competenza; quelli orientati alla performance si focalizzano sul successo. Dweck suggerisce che i bambini che sottoscrivono la teoria dell'entità (l'intelligenza è fissa) tendono ad orientarsi verso obiettivi di performance. I bambini che sottoscrivono invece una teoria incrementale (l'intelligenza aumenta con l'impegno) saranno più orientati verso obiettivi di padronanza (apprendimento).

10. Gli studenti con un forte bisogno di successo sono tipicamente più orientati internamente (hanno un locus di controllo interno) e di conseguenza sono più propensi ad accettare la responsabilità personale degli esiti delle proprie azioni. L'orientamento verso il successo può essere modificato da specifici corsi di preparazione che invitano il bambino a correre dei rischi, a fare previsioni e a modificarle, a porsi obiettivi realistici e ad assumersi la responsabilità personale dei propri comportamenti.

11. I programmi di cambiamento dell'attribuzione tentano di spingere gli studenti nella direzione di aumentare le attribuzioni di impegno - cioè di attribuzioni che spie-

con il quale riconosce come ciascun alunno, per differenti motivi, transitori o permanenti, possa necessitare di una modalità di insegnamento personalizzata:

Ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare bisogni educativi speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta. (DM 27/12/2012)

Inoltre, la medesima Direttiva chiarisce e riconosce come le difficoltà scolastiche, e le loro conseguenze sul piano psicologico-emotivo, possano derivare, oltre che dalla presenza di disturbi specifici dell'apprendimento, anche da *disturbi evolutivi specifici*, da *situazioni di svantaggio sociale e culturale* o da *difficoltà derivanti dalla scarsa conoscenza della lingua o della cultura italiana* nel caso di alunni provenienti da culture diverse.

In particolar modo, la Direttiva ha il merito di intervenire direttamente e concretamente nel campo dei disturbi evolutivi specifici riconoscendo come anche le condizioni di deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, dell'attenzione e dell'iperattività e del funzionamento intellettivo limite — che determinano difficoltà scolastiche a differenti livelli, ma che non sono stato oggetto di interventi di tutela normativa e di diritto allo studio come per i DSA (a seguito della Legge 170/10 e dei successivi Decreti ministeriali) — *hanno il diritto di ricevere un'attenzione e personalizzazione didattica poiché*

... tutte queste differenti problematiche, ricomprese nei disturbi evolutivi specifici, non vengono o possono non venir certificate ai sensi della Legge 104/92 [...]. Tuttavia è bene precisare che alcune tipologie di disturbi, non esplicitati nella legge 170/2010, danno diritto a usufruire delle stesse misure ivi previste in quanto presentano problematiche specifiche in presenza di competenze intellettive nella norma. (DM 27/12/2012)

Si riconosce, quindi, la necessità di una personalizzazione didattica per tutti quegli alunni con bisogni educativi speciali che non possono essere tutelati da strumenti normativi vigenti come la Legge 104/92 e la Legge 170/2010 sui DSA, dato che una mancanza di riconoscimento delle reali difficoltà incontrate dall'alunno può comprometterne l'espressione del suo potenziale di apprendimento: «Gli alunni con competenze intellettive nella norma o anche elevate, che — per specifici problemi — possono incontrare difficoltà a scuola, devono essere aiutati a realizzare pienamente le loro potenzialità».

La Direttiva ministeriale entra appunto nel merito di queste condizioni esplicitando quali possono essere quelle che maggiormente creano condizioni per il manifestarsi di difficoltà temporanee o permanenti nei processi di apprendimento scolastico; per la descrizione di questi disturbi vengono richiamati specifici concetti di natura psicologica, come quello di *intelligenza verbale e non verbale*, che sottolineano l'utilità di un'integrazione tra competenze della didattica e conoscenze psicologiche. La Circolare, in particolare, descrive le specifiche problematiche dovute alla presenza di disturbi:

- nell'area del linguaggio (ad es., disturbo specifico del linguaggio);
- nell'area non verbale (ad es., disturbo di coordinazione motoria, disprassia, disturbo non verbale);

- nell'area della socializzazione (ad es., disturbo dello spettro autistico lieve);
- nell'area del controllo attentivo e/o dell'attività (ad es., ADHD);
- nell'area delle competenze intellettive non ottimali (ad es., FIL).

«Si tratta, in particolare, dei disturbi con specifiche problematiche nell'area del linguaggio (disturbi del linguaggio o — più in generale — presenza di bassa intelligenza verbale associata ad alta intelligenza non verbale) o, al contrario, nelle aree non verbali (come nel caso del disturbo della coordinazione motoria, della disprassia, del disturbo non verbale o — più in generale — di bassa intelligenza non verbale associata ad alta intelligenza verbale [...]) o di altre problematiche severe che possono compromettere il percorso scolastico (come ad esempio un disturbo dello spettro autistico lieve, qualora non rientri nelle casistiche previste dalla Legge 104)».

Il riconoscimento di queste condizioni e un'integrazione tra l'approccio educativo e clinico consentirebbero di rintracciare la migliore offerta didattica calibrata sulle reali e specifiche necessità di ogni singolo alunno con BES, senza la necessità di arrivare a un riconoscimento normativo dei singoli disturbi.

Un approccio educativo, non meramente clinico, [...] dovrebbe dar modo di individuare strategie e metodologie di intervento correlate alle esigenze educative speciali, nella prospettiva di una scuola sempre più inclusiva e accogliente, senza bisogno di ulteriori precisazioni di carattere normativo. (DM 27/12/2012)

Sulla base delle considerazioni esposte, lo strumento per realizzare una didattica attenta alle esigenze individuali degli alunni con BES viene individuato nella *predisposizione di un percorso personalizzato* non escludendo la possibilità di ricorrere alla predisposizione di questo percorso anche attraverso la redazione di un Piano Didattico Personalizzato sia individuale che collettivo.

Si evidenzia, in particolare, la necessità di elaborare un percorso individualizzato e personalizzato per alunni e studenti con bisogni educativi speciali, anche attraverso la redazione di un Piano Didattico Personalizzato, individuale o anche riferito a tutti i bambini della classe con BES. (DM 27/12/2012)

La Direttiva estende, quindi, la possibilità di avvalersi, sulla base di elementi didattici e clinici (questi ultimi necessari ma non indispensabili), per tutti gli alunni con BES, della personalizzazione didattica prevista dalla Legge 170 attraverso l'adozione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative. La possibilità di avvalersi o meno della documentazione clinica per la redazione di un PDP con strumenti didattici compensativi e dispensativi rappresenta un elemento di novità in ambito scolastico, in quanto consente autonomamente agli insegnanti, a fronte di valutazioni intrascolastiche di carattere pedagogico-didattico, di organizzare e programmare una didattica inclusiva che rispetti i tempi di acquisizione e di sviluppo delle abilità di ciascun alunno.

Le scuole — con determinazioni assunte dai Consigli di classe, risultanti dall'esame della documentazione clinica presentata dalle famiglie e sulla base di considerazioni di carattere psicopedagogico e didattico — possono avvalersi per tutti gli alunni con bisogni educativi speciali degli strumenti compensativi e delle misure dispensative previste dalle disposizioni attuative della Legge 170/2010 (DM 5669/2011), meglio descritte nelle allegato Linee guida. (DM 27/12/2012)

L'adozione di una didattica personalizzata e individualizzata, fermo restando l'obbligo di certificazione per l'applicazione delle misure previste per i DSA e per le condizioni di disabilità, può essere adottata dal Consiglio di classe o dal team dei docenti ogniqualvolta se ne ravvisi la necessità. Le indicazioni operative della Circolare ministeriale del 6 marzo 2013 prevedono l'applicazione di questa possibilità in tutti gli ordini di scuola, dalla primaria alla scuola di secondo grado.

È compito doveroso dei Consigli di classe o dei team docenti nelle scuole primarie indicare in quali altri casi sia opportuna e necessaria l'adozione di una personalizzazione della didattica ed eventualmente di misure compensative o dispensative, nella prospettiva di una presa in carico globale e inclusiva di tutti gli alunni. (CM n. 8 6/3/2013)

Lo strumento attraverso cui il corpo docenti esplicita una didattica personalizzata e individualizzata per l'alunno con BES, come abbiamo già accennato, è principalmente il Piano Didattico Personalizzato (PDP), che potrà includere «progettazioni didattico-educative calibrate sui livelli minimi attesi per le competenze in uscita», di cui necessita l'alunno con BES anche privo di certificazione diagnostica, e non disporre unicamente di ricorrere a strumenti compensativi e dispensativi.

Questo aspetto è di particolare rilievo dato che la progettazione didattico-educativa individuale, anche in assenza di un certificato clinico-diagnostico, apre la possibilità alla scuola di una messa in atto di interventi più precoci e maggiormente efficaci proprio nella cornice evolutiva dello sviluppo e apprendimento delle abilità.

Nella realizzazione di una programmazione didattico-educativa sarà compito importante dell'insegnante calibrare e modellare le attività in rapporto alle specifiche difficoltà e alla specifica fase di apprendimento del bambino; in questa prospettiva, assume un ruolo di particolare utilità la formazione dettagliata sui diversi ambiti e aspetti degli apprendimenti in relazione ai differenti quadri di difficoltà e alla diversa fase di scolarizzazione. Al tal fine, la Direttiva amplia l'offerta formativa dei Master o Corsi di perfezionamento in «Didattica e psicopedagogia per i disturbi specifici di apprendimento» istituiti in base alla Legge 170/10 dall'art. 7 del Decreto n. 5669 del 12 luglio 2012, affiancando ad essi Master sulle condizioni cliniche (autismo, ADHD, disabilità intellettive, funzionamento intellettivo limite, disabilità sensoriali) che comportano un'attenzione didattica speciale.

La possibilità di svolgere attività didattiche che siano orientate a finalità di recupero per bambini con BES è di fondamentale importanza, in quanto il contesto scolastico permette di proporre le attività con maggiore intensità e quindi con più incisive ricadute sull'efficacia. Si considerino inoltre le situazioni di alunni con disturbo del linguaggio che seguono percorsi logopedici extrascolastici: la collaborazione con le figure specialistiche consentirebbe di proporre attività didattiche che si integrano in una «presa in carico» globale dell'alunno.

### **Come intervenire e cosa fare con alunni con difficoltà di apprendimento non certificati**

Muovendo dai contenuti della Direttiva e dalle indicazioni operative della Circolare, l'applicazione della stessa può essere estesa anche a tutte quelle situa-



zioni di difficoltà scolastiche generiche, e quindi anche all'ambito dell'intervento precoce e non delle difficoltà di apprendimento della letto-scrittura o del calcolo in assenza di certificazione clinica.

Ove non sia presente certificazione clinica o diagnosi, il Consiglio docenti o il team dei docenti motiveranno opportunamente, verbalizzandole, le decisioni assunte sulla base di considerazioni pedagogiche e didattiche. (CM n. 8 6/3/2013)

Il recente Decreto interministeriale del 17 aprile 2013, così come già l'art. 3 della Legge 170/10, prevede e riconosce la necessità di iniziative di identificazione precoce dei casi sospetti di DSA attraverso un percorso distinto in 3 fasi (individuazione dei casi sospetti di DSA; attività di potenziamento; individuazione dei casi resistenti all'intervento di potenziamento). Potrebbe sembrare illogico intervenire con attività didattiche mirate con alunni che manifestano difficoltà di apprendimento nella letto-scrittura e/o calcolo o che presentano indici di rischio per lo sviluppo di un DSA ancor prima del termine del secondo anno della scuola primaria (periodo canonico di esposizione a un insegnamento formale di cui gli alunni hanno bisogno per acquisire e stabilizzare le regole delle corrispondenze tra il codice scritto e orale e al termine del quale si riduce la variabilità interindividuale delle abilità di letto-scrittura), che rappresenta il momento per poter emettere una diagnosi di DSA. Tuttavia, le stesse Raccomandazioni per la pratica clinica (Consensus Conference, 2007) sottolineano che «nell'arco del primo anno della scuola primaria è opportuno che gli insegnanti realizzino delle osservazioni sistematiche e periodiche delle competenze di lettura-scrittura con l'obiettivo di realizzare attività didattiche-pedagogiche mirate» e vengono individuati alcuni indicatori — come «difficoltà nell'associazione grafema-fonema e/o fonema-grafema, mancato raggiungimento del controllo sillabico in lettura e scrittura, eccessiva lentezza nella lettura e scrittura, scrittura e incapacità a produrre le lettere in stampato maiuscolo in modo riconoscibile» — che già al termine del primo anno della scuola primaria potrebbero far sospettare la presenza di difficoltà di apprendimento.

Questa indicazione di adottare un atteggiamento di tipo preventivo circa le difficoltà di apprendimento, tuttavia, è in linea con le recenti linee di intervento che propendono per interventi tempestivi e precoci, i quali sembrerebbero essere maggiormente efficaci, se condotti con adeguati strumenti didattici, indipendentemente dal fatto che ci si trovi di fronte a una difficoltà iniziale o a un reale disturbo. La stessa Consensus Conference (2007), in effetti, pur riconoscendo la base neurobiologica dei DSA, sottolinea come i fattori biologici interagiscano con i fattori ambientali modulando l'espressività e la prognosi del disturbo: «è importante sottolineare che i fattori "biologici" interagiscono attivamente, nella determinazione della comparsa del disturbo, con i fattori ambientali».

In effetti sembrerebbe proprio che, in virtù delle caratteristiche ortografiche della nostra lingua scritta che presenta, a parte rare eccezioni, un'alta trasparenza, metodi di insegnamento che prediligono l'attenzione ai fonemi risultino più efficaci per consentire un migliore apprendimento della letto-scrittura (Ripamonti et al., 2007). Ne consegue che alcuni fattori ambientali, come il metodo di insegnamento delle abilità di letto-scrittura (per una discussione sui metodi si veda Vitali, 2011) o

le attività didattiche mirate e focalizzate sugli aspetti fonologici e meta-fonologici della lingua scritta possono ridurre gli effetti funzionali legati alle difficoltà.

La scuola può, quindi, individuando precocemente eventuali ritardi o difficoltà di apprendimento, rendere un servizio utile ai bambini attivando «interventi di recupero che coinvolgono la scuola e la famiglia» (PARCC, 2011).

La tempestività sembra essere una delle variabili più rilevanti per determinare l'efficacia di un intervento di recupero; in alternativa, sarebbe necessario aspettare il termine del secondo anno della scuola primaria per differenziare situazioni di disturbo da condizioni di difficoltà, per intraprendere un percorso di formulazione diagnostica e un intervento di recupero in terza o quarta classe primaria; questa modalità di intervento si traduce però ai fini pratici in un ritardo nel poter modificare prognosticamente in senso positivo l'evoluzione dell'apprendimento, dato che in linea generale l'efficacia degli interventi sembra essere direttamente proporzionale alla loro precocità (Backer e Smith, 1999; Jackson et al., 1999; Schneider et al., 2000). Ad esempio, riguardo alla lettura, una simulazione su «rete neurale» proposta da Harm, McCandliss e Seidenberg (2003), indica chiaramente che riabilitare il sistema fonologico una volta che l'apprendimento della lettura si sia realizzato e le corrispondenze «grafema-fonema» si siano stabilizzate non produce effetti significativi, mentre ha un'indubbia ricaduta prima e durante l'acquisizione del codice alfabetico.

Queste evidenze sperimentali sono state recentemente confermate anche sul piano empirico-pratico: alcuni lavori hanno infatti dimostrato (Corsi, 2013; Franceschi, 2011) che un intervento fonologico, svolto intensivamente nelle fasi iniziali di apprendimento della letto-scrittura (nell'arco temporale tra la prima classe della scuola primaria e l'inizio della seconda), si dimostra efficace nel migliorare le competenze fonologiche e le abilità di scrittura e lettura.

Interventi precoci e tempestivi sono quindi da preferire rispetto a posizioni più attendiste, che possono magari migliorare l'accuratezza nell'identificazione dei soggetti con reali difficoltà o disturbi, ma rischiano di ridurre, o addirittura vanificare, l'utilità e l'efficacia degli interventi.

L'obiettivo deve essere quello di intervenire precocemente con alunni in difficoltà di apprendimento per cercare di ridurre, per quanto possibile, l'effetto funzionale e secondario delle difficoltà incontrate.

In altri termini, l'individuazione di alunni in difficoltà di apprendimento durante il primo e secondo anno della scuola primaria, indipendentemente dal fatto che ci si trovi di fronte a una difficoltà o a un disturbo reale, presenta degli indubbi vantaggi, tra cui primariamente quello di modulare fin dall'inizio le strategie didattiche di insegnamento sulle reali necessità degli alunni con bisogni educativi speciali.

In effetti, per i bambini in difficoltà nelle diverse aree dell'apprendimento la possibilità che l'insegnante ha di predisporre un percorso mirato può diventare un utile strumento sia per aiutarli a recuperare e superare le difficoltà sia per chiarire meglio la natura del problema.

Nella programmazione di un Piano Didattico Personalizzato è importante e necessario considerare la gradualità degli apprendimenti come descritto nei

diversi *modelli teorici di sviluppo delle abilità* che cercano di chiarire le fasi di acquisizione di abilità e competenze. Tali modelli descrivono solitamente gli stadi/fasi di sviluppo in modo lineare ed evolutivo e, seppur non spieghino quali siano i meccanismi che consentono il passaggio da uno stadio all'altro, rappresentano un punto di partenza operativo. Partire da un modello teorico dello sviluppo permetterebbe di individuare a grandi linee il livello di evoluzione dell'abilità consentendo di predisporre l'intervento di recupero più idoneo.

Nella tabella 4.1 vengono riportati i principali modelli teorici accettati dalla comunità scientifica per descrivere lo sviluppo delle differenti abilità.

TABELLA 4.1  
Modelli teorici di sviluppo delle abilità

Abilità	Ambito		
Strumentali	Letture (conversione G-F)	Scrittura (conversione F-G)	Numero-calcolo (procedure esecutive); enumerazione progressiva e regressiva e processi di conta
	Modello evolutivo di Uta Frith (1985)	Modello evolutivo di Uta Frith (1985)	Modello del triplice codice (Deheane, 1992)

Partendo dalle considerazioni sopra esposte, in termini operativi, la scuola può programmare attività didattiche mirate per recuperare le difficoltà di letto-scrittura, ad esempio attraverso la predisposizione di piani didattici che si focalizzino sugli aspetti della consapevolezza fonologica e, in particolar modo, sull'analisi dei suoni all'interno della parola, per supportare l'apprendimento della scrittura (*segmentazione fonemica*; Tressoldi, 1989), o sulla fusione dei suoni per supportare l'apprendimento della lettura (*fusione fonemica*; Tressoldi, 1989) anche attraverso l'utilizzo di materiale strutturato (Judica et al., 2009); è ormai vasta la letteratura che indica come esista un rapporto di causalità bidirezionale tra consapevolezza fonologica e apprendimento della lingua scritta (Morais, Alegria e Content, 1987; Wagner, Torgesen e Rashotte, 1994).

Sempre rispettando la granularità e la gradualità dell'apprendimento come enunciato nel modello di Uta Frith (1985) è utile, nelle prime fasi dell'acquisizione della letto-scrittura (primo anno della scuola primaria), mantenere per gli alunni con difficoltà la presentazione di stimoli a livello alfabetico che consentano di esercitarsi con parole il cui numero di fonemi coincide con il numero delle lettere (ad es., muro, tavolo, solitario). Successivamente possono essere introdotte le difficoltà ortografiche e lessicali. Per organizzare queste attività didattiche mirate e individualizzate possono essere presi a modello alcuni materiali strutturati con schede operative che ne esemplifichino le modalità di intervento (si veda Malaguti, 2000).

In tabella 4.2 viene data una descrizione, che non vuole essere esaustiva, delle attività per progettazioni didattico-educative mirate, in relazione alla fase di acquisizione, da poter utilizzare con alunni in difficoltà di apprendimento della letto-scrittura.

Con alunni in difficoltà o con scarse abilità nella comprensione del testo è sempre utile prevedere *attività graduali* che consentano di affrontare e recuperare la padronanza nelle aree necessarie per pervenire alla comprensione di quanto viene letto: inferenze lessicali nelle frasi (Gagliardini, 2008), nei brani (Gasparetto et al., 2004) o individuazione di fatti e sequenze (Gruppo MT et al., 2003). Successivamente, si potrebbero prevedere programmazioni didattiche sulle componenti più complesse come la sensibilità al testo, la flessibilità o l'individuazione degli errori e delle incongruenze (Cornoldi et al., 2004).

TABELLA 4.2  
Progettazioni didattico-educative per alunni con difficoltà di apprendimento della letto-scrittura

Fase/Abilità	Scrittura	Letture
<i>Alfabetica</i>	Attività di scrittura di lettere (ad es. prima le vocali) o di parole a struttura alfabetica (piana, poi complessa, in relazione alla difficoltà graduale delle sillabe). Attività metafonologiche di segmentazione fonemica che rappresentano un indicatore della capacità del bambino di capire che le parole sono rappresentate da suoni (fonemi): capacità di dividere le parole in fonemi (CASA: C/A/S/A) inizialmente con lavoro orale senza uso del codice scritto (elicitata con immagini di parole piane).	Attività di lettura di vocali, sillabe e parole a struttura alfabetica (piana, poi complessa, in relazione alla difficoltà graduale delle sillabe: preferibilmente parole in cui il rapporto grafema-fonema sia sempre 1:1 (tipo B, F, M, N, L, P, S); successivamente, prevedere l'utilizzo degli altri grafemi). Attività metafonologiche di fusione fonemica che rappresentano un indicatore della capacità del bambino di mantenere in memoria i fonemi e di fonderli: capacità di fondere i fonemi per produrre la parola (C/A/S/A: CASA), inizialmente con lavoro orale e anche con lettere mobili.
<i>Ortografica</i>	Attività di scrittura di parole con violazione della corrispondenza 1:1 fonema-grafema (ad es. sogno: 4 fonemi per 5 grafemi). Attività metafonologiche di segmentazione fonemica-grafemica: capacità di dividere le parole in fonemi (SOGNO: S/O/GN/O) e analisi visiva della parola (S/O/GN/O).	Attività di lettura di unità sublessicali (sillabe) con corrispondenza 1:1 a diversa complessità e digrammi/trigrammi; il materiale da utilizzare può gradualmente prevedere uso di parole e frasi.
<i>Lessicale</i>	Attività di lettura/scrittura di parole e frasi (che richiedono anche un'analisi di tipo sintattico-grammaticale o semantico). Attività di lettura/scrittura di brevi brani. In questo stadio è possibile iniziare a introdurre le norme convenzionali che regolano i rapporti tra le parole nelle frasi (a/ha), degli apostrofi, delle maiuscole dei nomi propri, in quanto lo stadio base (alfabetico) è stato sufficientemente stabilizzato e automatizzato.	

In fasi più avanzate del percorso scolastico può essere utile supportare le strategie di composizione del testo scritto, che ad esempio nella scuola secondaria di primo grado risultano molto importanti per esprimere concetti e idee. Molti alunni mostrano di presentare delle difficoltà in questo ambito non riconducibili a forme di disturbo; la predisposizione di attività con materiali strutturati di supporto alle fasi di pianificazione delle idee può consentire una migliore abilità espositiva (Ferraboschi e Meini, 1998).

Un altro ambito di azione proattiva che le nuove indicazioni consentono alla scuola è l'introduzione degli *strumenti compensativi e dispensativi*, che possono avere carattere transitorio (a differenza del carattere permanente di quelli previsti

per i casi di DSA), a fronte delle difficoltà manifestate. Strumenti di compenso, non sempre a carattere tecnologico, possono essere utilizzati dalla scuola per supportare lo sviluppo di processi di apprendimento (si pensi ad esempio alla tavola pitagorica per supportare e stabilizzare la memorizzazione delle tabelline o alla linea dei numeri per migliorare la padronanza della rappresentazione mentale del conteggio); questi strumenti compensativi hanno un carattere abilitativo e consentono gli alunni con BES di esperire una condizione di successo nella risoluzione del compito. Tuttavia è necessario che la loro introduzione sia condivisa con la famiglia così da predisporre il terreno nel modo migliore possibile per un apprendimento cognitivo.

È sempre bene ricordare che un intervento di recupero e una programmazione didattica individualizzata con alunni in difficoltà non si devono limitare a prevedere attività da svolgere unicamente sugli aspetti da recuperare, dato che un lavoro troppo selettivo potrebbe generare frustrazione con conseguenti risposte di evitamento; un intervento di recupero deve miscelare e proporre contenuti in modo equilibrato che sollecitino sia i punti di debolezza che i punti di forza del soggetto. Inoltre, nelle attività di recupero condotte è molto rilevante prevedere il coinvolgimento di altri bambini in modo da organizzare delle modalità di apprendimento per livelli di abilità simili o diversi; questa modalità di *cooperative learning* consente, nel primo caso, al bambino in difficoltà di essere affiancato da coetanei vicini al suo livello di apprendimento, e quindi di essere in grado di fornire risposte adeguate alle richieste, nel secondo caso, invece, di disporre di modelli di apprendimento di cui avvantaggiarsi.

Uno strumento recentemente sviluppato, per supportare gli insegnanti in una prima fase di osservazione e rilevazione e programmare attività di recupero e di potenziamento per gli alunni con BES, è GiADA – Piattaforma Multimediale per la Valutazione e la Gestione Interattiva Abilità Di Apprendimento, realizzata dal Centro Studi Erickson.<sup>1</sup> GiADA è una piattaforma che rappresenta nel panorama italiano un innovativo sistema per la valutazione e l'intervento nelle abilità e nelle difficoltà di apprendimento di lettura, scrittura e calcolo (per una descrizione dettagliata si veda Franceschi e Facci, 2013). L'idea alla base di GiADA abbraccia la logica della valutazione del livello di padronanza delle differenti abilità (lettura, scrittura, calcolo, comprensione del testo, produzione del testo, problem solving) finalizzata alla predisposizione di piani di intervento didattici mirati per i singoli alunni in difficoltà che si integrano con la programmazione educativo-didattica.

In sintesi, potremmo dire che la rilevazione di alunni in condizioni di difficoltà di apprendimento (generiche o specifiche) in ambito scolastico richiede di avvicinare e calibrare nel miglior modo possibile la didattica ai bisogni del bambino indipendentemente dal fatto che egli sia in possesso di una certificazione diagnostica e, comunque, ancora prima che venga definita un'eventuale diagnosi.

### **Nuove disposizioni in merito alla diagnosi di DSA**

All'articolo 3, comma 1, della Legge 170/2010 si legge:

<sup>1</sup> Per ulteriori informazioni sulla piattaforma si rimanda al sito [www.erickson.it](http://www.erickson.it).

La diagnosi di DSA è effettuata nell'ambito dei trattamenti specialistici già assicurati dal Servizio Sanitario Nazionale a legislazione vigente ed è comunicata dalla famiglia alla scuola di appartenenza dello studente. Le Regioni [...] possono prevedere, nei limiti delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente, che la medesima diagnosi sia effettuata da specialisti o strutture accreditate. (L. 170/2010)

Il passaggio ha creato una difficoltà interpretativa in quanto pur riconoscendo che la diagnosi di DSA rientra tra le prestazioni emesse dal Servizio Sanitario Nazionale (SSN), non esclude che la medesima sia effettuata da specialisti e strutture accreditate.

In effetti, la stessa formulazione dell'articolo non stabilisce con chiarezza se ai fini dell'applicazione delle misure compensative e dispensative in ambito scolastico abbiano validità solo le diagnosi emesse dal SSN o anche quelle degli specialisti o delle strutture accreditate, ad esempio nei casi in cui il SSN non riesca a effettuarla o ci riesca solo tardivamente. Sono quindi nati diversi equivoci e numerose difficoltà per le famiglie già in possesso di una diagnosi specialistica o di struttura accreditata per l'applicazione delle misure compensative e dispensative: in altri termini, molte scuole hanno iniziato a riconoscere come valida, per l'applicazione delle misure didattiche previste per i ragazzi con DSA, solo una diagnosi di DSA emessa dal SSN e, in diverse situazioni, a richiedere alle famiglie già in possesso di diagnosi degli aggiornamenti dei quadri clinici effettuati solo dal Servizio Sanitario Nazionale.

Tale situazione è stata recentemente affrontata nell'Accordo Stato-Regioni — «Indicazioni per la diagnosi e la certificazione diagnostica dei Disturbi Specifici di Apprendimento» — che, benché non si configuri come un documento legislativo, rappresenta tuttavia un importante passaggio, poiché ha esteso ai soggetti accreditati la possibilità di effettuare il rilascio delle certificazioni di DSA e stabilito che, nel caso in cui i Servizi pubblici e accreditati del SSN non siano in grado di garantire il rilascio della diagnosi di DSA entro 6 mesi, le Regioni possono prevedere l'accreditamento di ulteriori soggetti privati; se ne deduce che per il rilascio di una certificazione una famiglia non debba attendere più di 6 mesi dalla richiesta.

Purtroppo allo stato attuale non è infrequente, ancor oggi, che le scuole, a fronte di una diagnosi di DSA rilasciata da specialisti o da strutture private, non ne riconosca la validità per l'applicazione della Legge 170 e inviti i genitori a rivolgersi al Sistema Sanitario Nazionale (SSN) o a strutture accreditate per ottenere una nuova diagnosi.

Questo atteggiamento, che risponde alla necessità di applicare (in modo restrittivo) la norma nazionale e l'Accordo Stato-Regioni, non tiene sufficientemente in considerazione alcuni aspetti, primo fra tutti il limite di tempo richiesto per il completamento del percorso diagnostico stabilito in 6 mesi dall'Accordo Stato-Regioni; limite introdotto proprio per il fatto che in molte Regioni la lista di attesa per accedere a una valutazione clinica per sospetta presenza di una condizione di DSA è particolarmente lunga (si può arrivare fino a 1 o 2 anni). Quest'ultimo elemento vanifica di fatto la precocità e l'efficacia dell'intervento riabilitativo in un contesto di recupero delle abilità e l'introduzione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative in un contesto scolastico.

Tuttavia, il problema di un accesso in tempi ragionevoli (entro i 6 mesi) a una valutazione non è sfuggito al MIUR che, con la Circolare ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013, ha introdotto a questo proposito un elemento di possibile risoluzione invitando e raccomandando alle istituzioni scolastiche di considerare valida, al fine dell'applicazione della Legge 170 e delle misure didattiche in essa previste, una diagnosi di disturbo specifico dell'apprendimento emessa da una struttura privata, nell'attesa di una formulazione diagnostica da parte delle strutture pubbliche e accreditate, al fine di garantire l'attivazione in tempi brevi e rapidi di una didattica personalizzata e individualizzata (secondo quanto stabilito dalle Linee guida annesse al Decreto ministeriale n. 5669 del 12 luglio 2011), riconoscendo che l'accettazione della diagnosi è demandata al Consiglio di classe o al team docenti della scuola primaria qualora questi riscontrino carenze fondamentali riconducibili al disturbo. Nell'accettazione della diagnosi concorrono quindi anche le considerazioni di carattere pedagogico espresse dal team docenti.

Per quanto riguarda gli alunni in possesso di una diagnosi di DSA rilasciata da una struttura privata, si raccomanda — nelle more del rilascio della certificazione da parte di strutture sanitarie pubbliche o accreditate — di adottare preventivamente le misure previste dalla Legge 170/2010, qualora il Consiglio di classe o il team dei docenti della scuola primaria ravvisino e riscontrino, sulla base di considerazioni psicopedagogiche e didattiche, carenze fondatamente riconducibili al disturbo. (CM n. 8, 6/3/2013)

Questo passaggio della Circolare è di particolare importanza in quanto consentirebbe di:

- poter favorire *valutazioni diagnostiche più rapide e precoci* per sciogliere il sospetto della presenza di un DSA, dati i tempi di attesa particolarmente lunghi per accedere a una valutazione in certe realtà territoriali, rispondendo anche alle esigenze delle famiglie di attivarsi tempestivamente;
- riconoscere, nell'attesa di una formulazione diagnostica da parte delle strutture pubbliche/accreditate, una situazione temporanea in cui è necessaria l'*applicazione della Legge 170* e l'intervento in ambito scolastico con strumenti didattici compensativi e misure dispensative per un percorso personalizzato e individualizzato;
- riconoscere la piena autonomia del team docenti di *accettare la formulazione diagnostica di una struttura privata* qualora, sulla base di considerazioni pedagogiche, ravvisino carenze fondamentali riconducibili al disturbo;
- riconoscere implicitamente *la validità per l'applicazione della Legge 170 delle diagnosi di DSA emesse da strutture private*.

La motivazione di questa raccomandazione del MIUR alle istituzioni scolastiche è basata sulla rilevazione che le risorse a disposizione del Servizio Sanitario Nazionale sono insufficienti per riuscire in tempi brevi (entro i 6 mesi richiesti dall'Accordo Stato-Regioni) a soddisfare le richieste di accertamento per casi sospetti di DSA che pervengono dalle famiglie, elemento che non consentirebbe ai fini scolastici di mettere in atto una rapida azione di personalizzazione didattica, lasciando così senza tutele normative gli alunni con DSA.

Pervengono infatti numerose segnalazioni relative ad alunni (già sottoposti ad accertamenti diagnostici nei primi mesi di scuola) che, riuscendo soltanto verso la fine dell'anno scolastico ad ottenere la certificazione, permangono senza le tutele cui sostanzialmente avrebbero diritto. Si evidenzia pertanto la necessità di superare e risolvere le difficoltà legate ai tempi di rilascio delle certificazioni (in molti casi superiori ai sei mesi) adottando comunque un piano didattico individualizzato e personalizzato nonché tutte le misure che le esigenze educative riscontrate richiedono. (CM n. 8 6/3/2013)



## Bibliografia

- Backer S. e Smith S. (1999), *Starting off on the right foot: The influence of four principles of professional development in improving literacy instruction in two Kindergarten programs*, «Learning Disabilities Research and Practice», vol. 14, n. 4, pp. 239-253.
- Barbiero C., Lonciari I., Montico M., Monasta L., Penge R., Vio C., Tressoldi P.E., Ferluga V., Bigoni A., Tullio A., Carrozzi M. e Ronfani L. (2012), *The submerged dyslexia iceberg: How many school children are not diagnosed? Results from an Italian study*, «PloseOne», vol. 7, n. 10, pp. 1-9.
- Consensus Conference (2007), *Disturbi evolutivi specifici di apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica dei disturbi evolutivi specifici dell'apprendimento: dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia*, Trento, Erickson.
- Cornoldi C., De Beni R., Vocetti C. e Gruppo MT (1998), *Nuova guida alla comprensione del testo. Volume 4: Attività per alunni dai 12 ai 15 anni*, Trento, Erickson.
- Corsi V. (2013), *Ricadute di un trattamento del loop fonologico sull'acquisizione del processo multifattoriale della Lettura*, «Dislessia», vol. 10, n. 2, pp. 207-229.
- Dehaene S. (1992), *Varieties of numerical abilities*, «Cognition», vol. 44, nn. 1-2, pp. 1-42.
- Ferraboschi L. e Meini N. (1992), *Produzione del testo scritto. Secondo livello: Dalla frase al testo*, Trento, Erickson.
- Ferraboschi L. e Meini N. (1998), *Produzione del testo scritto. Primo livello: Dalla parola alla frase*, Trento, Erickson.
- Franceschi S. e Facci M. (2013), *GiADA. Piattaforma Multimediale per la Valutazione e la Gestione Interattiva Abilità Di Apprendimento*, «Difficoltà di Apprendimento», vol. 18, n. 4, pp. 607-618.
- Franceschi S., Savelli E. e Stella G. (2011), *Identificazione precoce dei soggetti a rischio DSA ed efficacia di un intervento abilitativo metafonologico. Uno screening regionale*, «Dislessia», vol. 8, n. 3, pp. 247-266.
- Frith U. (1985), *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In K.E.Patterson, J.C. Marshall e M. Coltheart (a cura di), *Surface dyslexia*, London, Routledge & Kegan Paul, pp. 301-330.
- Gagliardini E. (2008), *Primi esercizi di lettura. Avviamento alla comprensione del testo*, Trento, Erickson.

- Gasparetto R., De Beni R., Cornoldi C. e Caponi B. (2004), *Nuova guida alla comprensione del testo. Volume 2: Attività di avvio*, Trento, Erickson.
- Gruppo MT, Vocetti C., De Beni R. e Cornoldi C. (2003), *Nuova guida alla comprensione del testo. Volume 3: Attività per alunni dagli 8 ai 12 anni*, Trento, Erickson.
- Gruppo MT, Vocetti C., De Beni R. e Cornoldi C. (2004), *Nuova guida alla comprensione del testo. Volume 4: Attività per alunni dai 12 ai 15 anni*, Trento, Erickson.
- Harm M.W., McCandliss B.D. e Seidenberg M.S. (2003), *Modelling success and failures of interventions for disabled readers*, «Scientific Studies of Reading», vol. 7, pp. 155-182.
- Jackson J.B., Paratore J.R., Chard D.J. e Garnick S. (1999), *An early intervention supporting the literacy learning of children experiencing substantial difficulty*, «Learning Disabilities Research and Practice», vol. 14, n. 4, pp. 254-267.
- Judica A., Baldoni L., Bartoli V., Chiodi D., Chirri L., Del Vento G., Di Giorgio V. e Giovannetti L. (2009), *Un mare di parole. Attività di lettura e scrittura per il primo ciclo della scuola primaria*, Trento, Erickson.
- Malaguti T. (2000), *Insegnare a leggere e scrivere con il metodo FOL. Un programma fonologico ortografico lessicale, 5 Voll.*, Trento, Erickson.
- Morais J., Alegria J. e Content A. (1987), *The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view*, «Cahiers de Psychologie Cognitive», vol. 7, pp. 415-438.
- PARCC (2011), *Raccomandazioni cliniche sui DSA. Risposte a quesiti*, <http://www.lineeguidadsa.it>.
- Paulesu E., De monet J.F., Fazio F., McCrory E., Chanoine V. et al. (2001), *Dyslexia: Cultural diversity and biological unity*, «Science», vol. 291, pp. 2165-2167.
- Ripamonti I.R. et al. (2007), *Evoluzione delle modalità di lettura nel primo anno della scuola primaria e metodi di insegnamento*, «Dislessia», vol. 4, n. 1, pp. 13-26.
- Schneider W., Roth E. e Ennemoser M. (2000), *Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three Kindergarten intervention programs*, «Journal of Educational Psychology», vol. 92, n. 2, pp. 284-295.
- Tressoldi P.E. (1989), *Lo sviluppo della lettura e della scrittura. Segmentazione e fusione fonemica*, «Età Evolutiva», n. 33, pp. 53-58.
- Vitali M. (2011), *Insegnamento-apprendimento della letto-scrittura*, «Dislessia», vol. 8, n. 1, pp. 45-65.
- Wagner R.K., Torgesen J.K. e Rashotte C.A. (1994), *Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study*, «Developmental Psychology», vol. 30, pp. 73-87.



## AZIONI A LIVELLO DI SINGOLA ISTITUZIONE SCOLASTICA

Per perseguire tale "politica per l'inclusione", la Direttiva fornisce indicazioni alle istituzioni scolastiche, che dovrebbero esplicarsi, a livello di singole scuole, in alcune azioni strategiche di seguito sintetizzate.

1. Fermo restando quanto previsto dall'art. 15 comma 2 della L. 104/92, i compiti del Gruppo di lavoro e di studio d'Istituto (**GLHI**) si estendono alle problematiche relative a tutti i BES. A tale scopo i suoi componenti sono integrati da tutte le risorse specifiche e di coordinamento presenti nella scuola (funzioni strumentali, insegnanti per il sostegno, AEC, assistenti alla comunicazione, docenti "disciplinari" con esperienza e/o formazione specifica o con compiti di coordinamento delle classi, genitori ed esperti istituzionali o esterni in regime di convenzionamento con la scuola), in modo da assicurare all'interno del corpo docente il trasferimento capillare delle azioni di miglioramento intraprese e un'efficace capacità di rilevazione e intervento sulle criticità all'interno delle classi.

Tale Gruppo di lavoro assume la denominazione di Gruppo di lavoro per l'inclusione (in sigla GLI) e svolge le seguenti funzioni:

- rilevazione dei BES presenti nella scuola;
- raccolta e documentazione degli interventi didattico-educativi posti in essere anche in funzione di azioni di apprendimento organizzativo in rete tra scuole e/o in rapporto con azioni strategiche dell'Amministrazione;
- focus/confronto sui casi, consulenza e supporto ai colleghi sulle strategie/metodologie di gestione delle classi;
- rilevazione, monitoraggio e valutazione del livello di inclusività della scuola;
- raccolta e coordinamento delle proposte formulate dai singoli GLH Operativi sulla base delle effettive esigenze, ai sensi dell'art. 1, c. 605, lettera b, della legge 296/2006, tradotte in sede di definizione del PEI come stabilito dall'art. 10 comma 5 della Legge 30 luglio 2010 n. 122;
- elaborazione di una proposta di Piano Annuale per l'Inclusività riferito a tutti gli alunni con BES, da redigere al termine di ogni anno scolastico (entro il mese di Giugno).

A tale scopo, il Gruppo procederà ad un'analisi delle criticità e dei punti di forza degli interventi di inclusione scolastica operati nell'anno appena trascorso e formulerà un'ipotesi globale di utilizzo funzionale delle risorse specifiche, istituzionali e non, per incrementare il livello di inclusività generale della scuola nell'anno successivo. Il Piano sarà quindi discusso e deliberato in Collegio dei Docenti e inviato ai competenti Uffici degli UUSSRR, nonché ai GLIP e al GLIR, per la richiesta di organico di sostegno, e alle altre istituzioni territoriali come proposta di assegnazione delle risorse di competenza, considerando anche gli Accordi di Programma in vigore o altre specifiche intese sull'integrazione scolastica sottoscritte con gli Enti Locali. A seguito di ciò, gli Uffici Scolastici regionali assegnano alle singole scuole globalmente le risorse di sostegno secondo quanto stabilito dall'art 19 comma 11 della Legge n. 111/2011.

Nel mese di settembre, in relazione alle risorse effettivamente assegnate alla scuola – ovvero, secondo la previsione dell'art. 50 della L.35/2012, alle reti di scuole -, il Gruppo

# «BUONE AZIONI» PER UNA SCUOLA INCLUSIVA PER I BES

RUOLO E FUNZIONI DEL DIRIGENTE  
SCOLASTICO E DEL GRUPPO DI  
LAVORO PER L'INCLUSIONE

*Anna Maria Garettini*

*I campioni non si fanno nelle palestre.  
I campioni si fanno con qualcosa  
che hanno nel loro profondo:  
un desiderio, un sogno, una visione.*

Muhammad Ali

*Sii il Cambiamento che vuoi vedere avvenire nel mondo.*

Mahatma Gandhi

## **La strategia europea dell'inclusione: il contesto**

Con la strategia Europa 2020, l'Unione ha delineato un quadro a lungo termine della propria economia sociale di mercato. Adottata nel giugno del 2010, la strategia mira nel prossimo decennio a superare la crisi economica, garantendo al

«Buone azioni» per una scuola inclusiva per i BES

Anna Maria Garettini

contempo che gli Stati membri si incamminino sulla via della crescita sostenibile che porterà prosperità e progresso sociale. *La politica di coesione* svolgerà un ruolo fondamentale, contribuendo in misura significativa alla realizzazione delle tre priorità della strategia: *una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva* (Quinta relazione sulla coesione sociale, 2011).

Alla scuola viene chiesto di far parte di questo cambiamento. Le risposte devono arrivare prima dai decisori politici e poi dai vertici delle istituzioni scolastiche che devono condurre il cambiamento. Ai primi è stato chiesto di avviare un nuovo panorama normativo e un rinnovamento di sistema, ai secondi di farne parte a pieno titolo. Ciò impone al dirigente scolastico la messa in campo di una serie di *azioni di management* che andremo a delineare, l'assunzione di una *chiara leadership* entro la propria istituzione e la tessitura di una fitta *rete di governance* che capitalizzi le risorse «dentro-fuori» la scuola e le sappia indirizzare verso traguardi comuni.

### **L'inclusione è scelta, è opportunità, è sfida**

«I campioni si fanno con qualcosa che hanno nel loro profondo: un desiderio, un sogno, una visione. Vale nello sport e vale nella vita.» E chi nella propria vita sceglie di assecondare le proprie «passioni» sceglierà di lottare per esse e portarle avanti fino in fondo, guardando un ostacolo alla volta, senza pensare all'ultimo perché rischierebbe di inciampare al primo. Questo è quanto viene chiesto oggi, nuovamente, a tutti gli operatori della scuola: di credere con passione a un nuovo start-up di sistema che punti dritto al suo cuore, alle persone che la fanno e che la vivono... senza guardare a quell'ultimo ostacolo. Citiamo un passo delle Indicazioni per il curricolo del novembre 2012:

Ogni scuola deve pensare al proprio progetto educativo non per individui astratti ma per persone che vivono qui ed ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato. Alla scuola l'arduo compito di raccogliere con successo una sfida universale, di apertura verso il mondo, di praticare l'uguaglianza nel riconoscimento delle differenze.

Si descrive una scuola che deve fare della diversità una risorsa per il proprio curriculum. Tutto questo costituisce una sfida forte, di passione appunto, una sfida sempre attuale, che pone il dirigente scolastico in prima linea perché al vertice nella direzione, nel coordinamento e nella promozione delle professionalità interne e, nello stesso tempo, allo snodo di tutta la rete di collaborazione tra scuola, famiglie ed enti locali. In un periodo di risorse disponibili decrescenti la valorizzazione di quelle sociali, economiche e culturali del territorio costituisce un aspetto strategico ma al contempo dinamico ed aperto e rappresenta per la comunità scolastica un'occasione di partecipazione e di apprendimento continuo.

### **Un'esperienza che dura da più di trent'anni. L'inclusione «made in Italy»**

L'integrazione, ad oltre trent'anni dalla Legge 517 /77, costituisce un tema più che attuale quindi, e pone interrogativi che richiedono un esame complesso non

solo perché ad oggi, con l'ultimo disposto sulle Linee guida per i Bes, si chiude un cerchio normativo importante che definisce un nuovo quadro di sistema, ma perché essa è, ed è stata, un passo coraggioso della scuola italiana, da sempre con una vocazione fortemente inclusiva, che ne ha fatto nel panorama internazionale un «modello» riconosciuto e apprezzato, fondato su una forte scelta valoriale basata sulla persona e le «diversità» di cui essa è portatrice.

L'integrazione si va a inserire in un sistema multicomposito che esige dal punto di vista organizzativo un'attenta considerazione da parte di tutti i soggetti coinvolti: *l'integrazione impone l'integrazione* (si perdoni la ridondanza) di tutti i servizi e di tutte le persone appartenenti al sistema. Ciò costituisce uno snodo e una consapevolezza imprescindibile per chi opera al vertice di un'istituzione scolastica: l'integrazione passa per la complessità e, come abbiamo accennato prima, in un periodo di riduzione delle risorse disponibili come è quello attuale, la conoscenza di tutte le tematiche connesse all'integrazione e ai servizi è un diktat per chi voglia aspirare a una scuola di qualità (efficiente, efficace, economica in senso pedagogico e non solo) e mirare allo sviluppo di procedure facilitanti e buone prassi, che rappresentano ormai una modalità indispensabile di lavoro.

Entro quali coordinate di lavoro occorre muoversi? È necessario farlo nel più ampio contesto degli obiettivi posti dall'Europa, appunto: *inclusività, intelligenza, sostenibilità*, tenendo conto che in tutti i Paesi membri lo sforzo e l'impegno richiesti ai dirigenti scolastici e ai docenti in favore dell'integrazione sono in continua crescita. Da una parte, il dirigente è chiamato a operare nell'ambito dell'organizzazione specifica all'interno dell'istituto, dall'altra, i docenti sono chiamati a raffinare la propria competenza in una didattica inclusiva, poiché proprio tale didattica rappresenta il fattore decisivo per l'integrazione dell'alunno con disabilità e costituisce conseguentemente la chiave di lettura di qualunque *azione didattica che ponga al centro lo sviluppo della persona*. È proprio in questa direzione che si muove la recente Direttiva ministeriale. La prospettiva valoriale si fonda sull'idea che si è integrati/inclusi in un contesto quando si effettuano esperienze e si attivano apprendimenti insieme agli altri, quando si condividono obiettivi e strategie di lavoro: non basta perciò vivere, lavorare e sedersi gli uni accanto agli altri. L'integrazione sostanziale e non formale non può essere lasciata al caso, alla buona volontà o alle singole iniziative degli insegnanti di sostegno in «operazioni didattiche e culturali» separate dal contesto complessivo della comunità educante. L'operazione normativa portata avanti (sin dalla Legge 517/77, passando per la 104/92, fino alla 170/10 e alle più recenti Direttiva e Circolare ministeriali) richiede una riflessione attenta sulle criticità emerse su molti «aspetti di sistema» e sulle modifiche da apportarvi. La disamina attenta e puntuale della Fondazione Agnelli e della Associazione Treelle<sup>1</sup> costituisce un eccellente strumento di analisi, nella convinzione che il segreto del successo di qualunque riforma di sistema debba passare per la volontà reale di cambiamento dei decisori politici, da una parte, e dal desiderio di miglioramento di chi opera nella scuola, dall'altra. Entrambi gli aspetti sono essenziali per il nuovo start-up di sistema sopra citato.

<sup>1</sup> Si veda Treelle, Caritas Italiana e Fondazione Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilanci e proposte*, Trento, Erikson.