

libreria

ANNA BONDIONI, GIOCO E EDUCAZIONE, FRATELLI
ADRES

Pietro Boscolo

LA FATICA E IL PIACERE DI IMPARARE

Psicologia della
motivazione scolastica



CAPITOLO 1

La ricerca sulla motivazione scolastica: cenni storici e concetti di base

Il capitolo introduce il tema della motivazione attraverso una breve ricognizione della ricerca motivazionale nel periodo che va dal comportamentismo alla teoria di Atkinson e all'avvento del cognitivismo. Vengono poi presentate le due principali prospettive attuali, sociocognitiva e socioculturale. Il capitolo si conclude con una mappa dei costrutti motivazionali e una proposta di definizione della motivazione.

Se si chiede a una persona anche non estranea ai problemi dell'istruzione che cos'è la motivazione scolastica, la risposta è quasi invariabilmente che si tratta di una «spinta interna», grazie alla quale lo studente adotta un atteggiamento positivo verso la scuola, comprensivo di impegno e persistenza nello studio, apprezzamento di argomenti e discipline, e così via. Il riferimento privilegiato alla spinta che l'aggettivo «interna» serve a caratterizzare in senso psicologico, evidenzia la componente energetica o di attivazione della motivazione. Tale riferimento è certamente indotto dalla metafora di movimento insita nel termine, ma probabilmente echeggia anche la prospettiva comportamentista della motivazione, intesa come tensione verso il soddisfacimento di un bisogno. Di fatto, la ricerca psicologica sulla motivazione negli ultimi decenni ha decisamente rifiutato la «semplicità» di tale prospettiva, sia proponendo concettualizzazioni della componente energetica più convincenti di quella comportamentista, sia analizzando da prospettive teoriche diverse la vasta gamma dei comportamenti e processi generalmente considerati «motivazionali» – per esempio, le ragioni per cui uno studente si impegna nello studio, i modi in cui reagisce al successo o all'insuccesso, le aspettative che sviluppa circa le proprie capacità e l'esito del proprio impegno – alla cui complessità sono state date spie-

gazioni e denominazioni diverse, genericamente raccolte sotto il termine «motivazione».

Il panorama attuale della ricerca sulla motivazione si presenta dunque estremamente variegato e a diversi livelli di integrazione teorica: accanto a teorie che prospettano una visione unitaria della motivazione nello sviluppo dell'individuo e nella sua interazione con l'ambiente – per esempio, la teoria di A. Bandura (1986) e la teoria dell'autodeterminazione (Deci & Ryan, 1985) – si rilevano temi di ricerca centrati su costrutti di più o meno recente elaborazione – per esempio, obiettivi di riuscita, concetto di sé, interesse, autoregolazione – affrontati da approcci teorici diversi. Le linee di demarcazione tra questi temi non sono sempre nette, il che crea inevitabilmente ampie zone di sovrapposizione e il rischio di confusione terminologica, più frequente quando i costrutti vengono estrapolati dal quadro teorico di riferimento, come avviene spesso nei discorsi su apprendimento e istruzione. Tale ampiezza e varietà hanno reso inevitabilmente generico il termine «motivazione», che ha assunto la funzione di etichetta o contenitore «neutro» di costrutti e teorie molto diversi, ma hanno indebolito anche la sua accezione tradizionale – che emerge soprattutto nell'uso frequente dell'aggettivo «motivato» – di motivazione come impegno nell'apprendimento e lo studio, cioè come insieme dei comportamenti, delle emozioni e degli sforzi di volontà e «applicazione» degli studenti: se il termine «motivazione» raggruppa tanti costrutti, quale significato assumono espressioni del tipo «promuovere la motivazione» o «studente scarsamente motivato»? Riprenderemo più avanti questo aspetto, che svilupperemo nell'ultimo capitolo, dedicato all'influenza dell'insegnante sulla motivazione degli studenti.

L'obiettivo di questo primo capitolo è fornire al lettore alcune chiavi di lettura per orientarsi nel panorama attuale delle teorie della motivazione. Una prima chiave di lettura è rappresentata da una breve ricognizione storica della ricerca motivazionale nella prima metà del ventesimo secolo: il riferimento va al comportamentismo e, al suo declino, alla nuova concettualizzazione del concetto di bisogno nelle teorie della personalità, da un lato, e al cognitivismo, dall'altro. Tuttavia, una ricognizione storica, anche se utile a evidenziare l'evoluzione del concetto di motivazione e la distanza che separa la teorizzazione attuale dalle

origini, non consente da sola di inquadrare adeguatamente le teorie attuali nei loro mutui rapporti di somiglianza e diversità: una seconda chiave di lettura è pertanto costituita dal riferimento agli approcci teorici in cui si inserisce la ricerca motivazionale degli ultimi trent'anni, e cioè le prospettive socio-cognitive, da un lato, e socioculturale o socio-costruttivista, dall'altro.

Infine, una terza chiave di lettura è fornita dall'analisi del termine «motivazione» nella duplice accezione di campo di ricerca e di impegno e coinvolgimento dello studente. I costrutti motivazionali più importanti, che saranno analizzati nei successivi capitoli, verranno preliminarmente illustrati nell'ambito di un percorso motivazionale esemplificativo, a partire dall'attivazione del comportamento motivato.

1.1 | L'evoluzione del concetto di motivazione

1.1.1 L'approccio comportamentista: pulsioni e rinforzi

Il comportamentismo, com'è noto, ha avuto come oggetto centrale di ricerca l'apprendimento, tanto da essere identificato nella storia della psicologia con l'espressione *learning theory*. La ricerca sull'apprendimento è stata tradizionalmente legata a quella sulla motivazione. Da un lato, la motivazione è un fattore importante di attivazione del comportamento, e quindi condizione essenziale perché l'organismo apprenda; l'efficacia delle ricompense, che «premano» e consolidano un comportamento, dipende da stati motivazionali, cioè da pulsioni che esprimono i bisogni dell'organismo. D'altra parte, alcune pulsioni – prima fra tutte la paura – sono il risultato di apprendimento attraverso meccanismi di condizionamento. È da precisare che il comportamentismo, i cui studi sulla motivazione iniziano negli anni Trenta, presenta posizioni non univoche sul tema (per un'ampia e dettagliata rassegna delle varie posizioni si rinvia a Cofer e Appley, 1964): nella trattazione che segue si farà riferimento a due esponenti paradigmatici di questo approccio, che hanno particolarmente inciso sulla ricerca motivazionale, C. L. Hull e B. F. Skinner. Il primo ha teorizzato il ruolo delle pulsioni (*drive* = spinta, impulso) e quindi dei bisogni nell'apprendimento, contribuendo all'affermazione della metafora della motivazione come spinta, pur

senza nutrire particolare interesse per la motivazione scolastica. Il secondo ha affermato il ruolo fondamentale del rinforzo nell'apprendimento animale e umano e ne ha sviluppato fondamentali implicazioni per l'istruzione.

Secondo Hull (1943), la pulsione è uno stimolo che deriva da uno stato di deprivazione (*bisogno*) dell'organismo e ha la funzione di attivare il comportamento che elimina o riduce il bisogno. La teoria di Hull si basa sull'assunto che l'organismo deve sopravvivere, e poiché la sopravvivenza è considerata in termini essenzialmente biologici, alcuni stati motivazionali, quali la fame, la sete, il sesso e l'evitamento del dolore, sono strettamente legati alla sopravvivenza. Le pulsioni sono essenzialmente stimoli che attivano delle risposte dell'organismo: in questo senso, la pulsione è una variabile che media tra il bisogno e il comportamento. Il *rinforzo* consolida l'associazione tra la situazione di stimolo e la risposta che ha preceduto la riduzione della pulsione. Hull distingue le pulsioni *primarie*, dovute a stati di bisogno dell'organismo (fame, sete, desiderio sessuale, sollievo dal dolore, riposo, etc.) dalle *secondarie* o apprese (per esempio, la paura), prodotte da meccanismi di condizionamento.

L'approccio comportamentista alla motivazione ha trovato la sua più compiuta applicazione all'istruzione nel concetto di rinforzo. Skinner (1953) ha dimostrato attraverso esperimenti con animali che con un uso mirato del rinforzo si possono modellare, cioè si può dare forma a, comportamenti di vario genere anche molto complessi. A differenza di Hull, Skinner non ipotizza alcun bisogno come fonte dell'apprendimento: il rinforzo è uno stimolo che consolida una risposta dell'organismo. Ci sono rinforzatori (o più comunemente, rinforzi: per esempio, il cibo) alla presentazione dei quali segue un aumento della frequenza di una risposta: sono i rinforzi positivi. Vi sono anche stimoli sgradevoli per l'animale, come una scossa elettrica, alla soppressione dei quali segue un aumento della risposta: sono rinforzi negativi. Va precisato che Skinner non usa i termini «gradevole» e «sgradevole», perché introducono nello studio del comportamento animale una nota antropomorfa: il rinforzo positivo è tale in quanto a esso consegue un aumento della frequenza di una certa risposta, indipendentemente dal fatto che possa risultare gradevole all'individuo. Analogamente, il rinforzo negativo

produce lo stesso effetto sulla frequenza di una risposta, ma per sottrazione dello stimolo che la inibiva. Il rinforzo negativo non va inteso come una punizione: il primo consegue alla cessazione di uno stimolo sgradevole, mentre la punizione è rappresentata dalla rimozione di un rinforzo positivo o dall'aggiunta di uno stimolo negativo. L'effetto della punizione è di sopprimere una risposta senza eliminarla: essa genera emozioni negative e ansia e non favorisce l'apprendimento, quindi dovrebbe essere evitata. Sul concetto di rinforzo Skinner ha ideato una utopia (narrata nel romanzo *Walden II* del 1948) e, soprattutto, il fortunato concetto di tecnologia dell'insegnamento (1968), costituita da macchine per insegnare e istruzione programmata che consentono un apprendimento ritmato sulle risposte dell'individuo senza – o con ridottissima – possibilità di errori. Nella prospettiva di Skinner, l'insegnare implica, come negli esperimenti con gli animali, un uso calibrato di rinforzi (premi, ma anche rinforzi secondari come le lodi¹). L'allievo motivato è quello a cui un sapiente dosaggio del rinforzo consente di mantenersi sempre pronto a imparare, e il ruolo dell'insegnante è quello di predisporre un ambiente rinforzante.

Col declino del comportamentismo, verso la fine degli anni Cinquanta, si aprono nuove prospettive per la ricerca motivazionale. Il concetto di bisogno e quello connesso di pulsione vengono notevolmente ridimensionati, come vedremo nella prossima sezione. Negli anni a seguire, l'enorme sviluppo delle tecnologie nei contesti educativi mette inevitabilmente in secondo piano la totalizzante visione skinneriana del rinforzo, incorporato nella «macchina» che insegna e dispensa rinforzi con regolarità. Il ruolo stesso del rinforzo nell'apprendimento umano diventa una questione controversa, su cui ritorneremo più avanti.

¹ I rinforzi secondari, o condizionati, sviluppano la loro funzione rinforzante per il fatto di essere presenti quando viene dato il rinforzo vero e proprio. Un rinforzo secondario si crea, per esempio, quando si ricevono molti rinforzi primari dopo un efficace intervento sull'ambiente fisico: secondo Skinner (1953, p. 77), questo può spiegare la tendenza umana a impegnarsi in attività che richiedono destrezza, nella creazione artistica e in certi sport.

1.1.2 Le concettualizzazioni alternative: tensione e valenza nella teoria di K. Lewin

Alla fine degli anni Cinquanta la crisi del modello comportamentista rende evidente l'esigenza di nuovi costrutti in grado di spiegare la dinamica del comportamento. Il concetto di bisogno primario risulta inadeguato a dar conto dell'attivazione di comportamenti che non siano dovuti a squilibri omeostatici o a condizionamento, e in particolare di quelli riconducibili alla «spinta» a imparare. Da più parti si cerca dunque di elaborare una nuova concezione di bisogno inteso come esigenza psicologica che attiva il comportamento. Di fatto, una visione dinamica del comportamento umano alternativa a quella comportamentista era stata espressa negli anni Trenta da K. Lewin (1935, 1938): una visione basata sull'interazione tra individuo e ambiente, che insieme formano lo «spazio di vita». Lo spazio di vita rappresenta la totalità della persona e del suo ambiente, inteso non in senso fisico, ma come percepito dall'individuo e influenzato dai suoi bisogni e atteggiamenti. Lewin concepiva lo spazio vitale come una entità strutturale composta da regioni separate, che connotano attività specifiche, ruoli, oggetti e persone in quanto percepiti: nella sua teoria il termine «comportamento» è usato per descrivere un cambiamento nella struttura dell'ambiente, piuttosto che l'azione manifesta nel mondo esterno. Le attività di un individuo vengono rappresentate quali regioni dello spazio di vita in un determinato momento: quando esiste un bisogno, questo determina uno stato di tensione in una regione. A differenza delle due grandi scuole psicologiche del suo tempo, comportamentismo e psicoanalisi, Lewin aveva una visione pluralistica dei bisogni dell'individuo. Lo stato di tensione non ha una «storia» nell'esperienza dell'individuo, ma dipende solo dalle caratteristiche dell'individuo stesso e del suo ambiente psicologico in un determinato momento. Agli stati di bisogno sono correlati oggetti o eventi dell'ambiente, le «valenze», che cambiano in funzione dello stato di bisogno: come Lewin (1935) precisa, una valenza non è uno stimolo, ma, dinamicamente, qualcosa di simile a un comando (p. 85, trad. it.): è una regione dello spazio di vita dell'individuo che lo attrae o lo respinge. La valenza genera una forza che può essere positiva (per esempio, un oggetto che soddisfa un bisogno immediato) o

negativa, cioè respingente (per esempio, un evento percepito come minaccioso). Per Lewin (1938), l'affermazione secondo cui una certa regione dello spazio di vita ha una valenza positiva o negativa indica semplicemente che per una qualche ragione in un determinato momento e per uno specifico individuo esiste una tendenza ad agire verso quella regione o ad allontanarsene (p. 88): il comportamento ha sempre una direzione di avvicinamento a un obiettivo o di allontanamento da un evento minaccioso.

Come vedremo, col concetto di valenza positiva e negativa Lewin anticipa significativamente la distinzione tra approccio ed evitamento che ritroveremo nella teoria di Atkinson e, attualmente, nella teoria degli obiettivi di riuscita. Altre concettualizzazioni di «bisogno» emergono negli anni Cinquanta e Sessanta. Vi è innanzitutto il bisogno di esplorare e di agire efficacemente sull'ambiente, che caratterizza esseri umani e animali superiori quando sono liberi dalle pressioni dei bisogni primari. È la motivazione di *effectance*, con cui White (1959) dimostra che vi sono comportamenti che non portano alla soddisfazione di una pulsione, ma risultano «rinforzanti», come del resto anche alcuni comportamentisti avevano già rilevato. Con l'analisi di tale bisogno inizia il filone di ricerca sulla motivazione intrinseca, di cui si parlerà più estesamente nel capitolo sulla teoria dell'autodeterminazione.

Altri studiosi mettono in evidenza una pluralità di bisogni che investono la vita individuale e sociale. Maslow (1962) prospetta una gerarchia alla base della quale stanno i bisogni fisiologici, la cui soddisfazione è prioritaria, poi quelli di benessere psicologico, di amore, di stima da parte degli altri e di se stessi; in cima alla gerarchia, il bisogno di realizzazione di sé.

1.1.3 La motivazione a riuscire e la teoria di J. W. Atkinson

I bisogni psicologici sono oggetto anche delle ricerche di D. A. McClelland e J. W. Atkinson, che alla fine degli anni Quaranta si ispirano alla teoria della personalità di Murray (1938). Secondo Murray, il comportamento di un individuo è mosso da due tipi di bisogni (*needs*): primari e secondari. I bisogni primari (fame, sete, sesso, etc.) sono prodotti da eventi corporei periodici, mentre i secondari non sono localizzati in specifiche parti del corpo e vengono chiamati anche psicogeni.

Murray ne enumerava venti (per esempio, il bisogno di possedere e conservare oggetti, di organizzare, di essere riconosciuti e apprezzati, di difendersi da accuse e dal ridicolo, di evitare il biasimo, di essere diversi dagli altri, di dominare, e così via): l'analisi di questi e altri bisogni si effettua in psicologia clinica con il test proiettivo di Appercezione Tematica (TAT). Della teoria di Murray, McClelland e collaboratori sviluppano gli aspetti riguardanti la motivazione e l'affettività, focalizzandosi su alcuni bisogni, o motivi: paura, affiliazione, potere e, in particolare, il bisogno di *achievement* o riuscita, indubbiamente il più indagato al di fuori dei contesti clinici (Atkinson, 1958; McClelland, 1955; McClelland, Atkinson, Clark & Lowell, 1953). Murray (1938) definiva così il *need for achievement* (*n Ach* nella siglatura del TAT): «superare ostacoli, esercitare potere, sforzarsi di fare qualcosa di difficile nel miglior e più rapido modo possibile (è un bisogno elementare dell'Ego che da solo può spingere a qualunque azione o può fondersi con qualsiasi altro bisogno)» (pp. 80-81).

L'origine della ricerca sulla motivazione a riuscire si colloca nella teoria dell'aspettativa-valore di J. W. Atkinson (1958, 1964; Atkinson & Feather, 1966), secondo la quale il bisogno o motivo di riuscire rappresenta una caratteristica relativamente stabile della personalità, opposta al motivo di evitare l'insuccesso: mentre il motivo a riuscire spinge l'individuo ad agire, il motivo opposto tende a inibire l'azione e si manifesta come ansia. I due motivi sono misurati, rispettivamente, dal Test di Appercezione Tematica e dalla *Manifest Anxiety Scale*. Di fronte a una attività che comporta sia la possibilità di successo che di insuccesso, l'individuo si trova in conflitto: da un lato tende ad agire, dall'altro a ritrarsi. Vince la tendenza più forte, la forza della tendenza risultante essendo data dalla combinazione di tre elementi: il motivo individuale a riuscire (o a evitare l'insuccesso), la probabilità soggettiva di successo, cioè la valutazione (aspettativa) che il soggetto fa della probabilità di successo o insuccesso, e l'incentivo, cioè l'attrattiva del risultato da raggiungere o, in negativo, del risultato da evitare. Il valore di incentivo è inversamente proporzionale alla probabilità di successo o insuccesso: un risultato troppo facile da ottenere è scarsamente attraente per chi tende a riuscire. È da sottolineare la differenza tra «motivo» e «motivazione»: mentre il motivo è una caratteristica individuale, la motivazione

è la tendenza, cioè il risultato della combinazione di tale caratteristica con il valore che l'individuo attribuisce al riuscire a conseguire un determinato obiettivo (valore dell'incentivo) e con l'aspettativa sul raggiungimento dello stesso. e con l'aspettativa sul raggiungimento dello stesso. Rispetto al bisogno come teorizzato da Lewin (1935), la teoria di Atkinson si caratterizza per la presenza del motivo individuale, cioè per l'attenzione alle caratteristiche relativamente durature dell'individuo che contribuiscono a determinare la valenza positiva o negativa di un oggetto e che Atkinson rimprovera a Lewin di aver trascurato (1964, cap. 4).

1.1.4 L'attualità della teoria di Atkinson

Lo spazio relativamente ampio riservato alla teoria di Atkinson in questo capitolo è giustificato dal fatto che essa anticipa significativamente due aspetti importanti della ricerca motivazionale dagli anni Ottanta a oggi: i costrutti di aspettativa e valore, da un lato, e la dualità approccio-evitamento, dall'altro. Ad Atkinson si richiamano a partire dagli anni Ottanta le moderne teorie dell'aspettativa e valore, in particolare quella di Eccles e Wigfield, di cui parleremo tra poco, e quella sulle emozioni di Pekrun, di cui parleremo nel relativo capitolo. Il secondo aspetto riguarda la dualità approccio/evitamento – il motivo a riuscire e quello opposto a evitare l'insuccesso – che è centrale nella teoria degli obiettivi di riuscita degli anni Ottanta. Per quanto riguarda aspettativa e valore, il motivo individuale a riuscire è mediato dall'aspettativa di successo dell'individuo e dall'incentivo o valore dell'obiettivo: il «bisogno» dell'individuo non è cieco, ma si realizza in un contesto di cui l'individuo percepisce sia gli aspetti che per lui/lei in qualche modo «valgono», sia le proprie possibilità di riuscita. Abbiamo visto che il concetto di valore, la «valenza» che rende un'attività importante per l'individuo, era stato anticipato da Lewin (1938), mentre già Tolman (1932) aveva discusso il ruolo delle aspettative di successo in vari ambiti dell'attività umana. Weiner (1992) ha proposto due interessanti metafore per sottolineare la differenza tra la prospettiva comportamentista e quella di Atkinson. Al comportamentismo, ma anche alla teoria di Freud, si adatta la metafora della macchina, che ha dominato la psicologia nel periodo tra il 1930 e il 1955: secondo questa metafora, l'individuo è un mec-

canismo dominato da pulsioni e forze. Con l'avvento della teoria di Atkinson e di altre, quali la teoria dei costrutti personali di Kelly (1955) e la stessa teoria dell'attribuzione di cui Weiner è l'autore, l'individuo non è più una macchina, ma un essere razionale che conosce, prevede e valuta: è simile a Dio (*Godlike*).

Il secondo aspetto della teoria di Atkinson che anticipa le prospettive attuali riguarda la dualità approccio/evitamento – il motivo a riuscire e quello opposto a evitare l'insuccesso – che è centrale nella teoria degli obiettivi di riuscita degli anni Ottanta. A questo proposito merita di essere citato un vecchio studio di McClelland, Clark, Roby e dello stesso Atkinson (1949) soprattutto per la concettualizzazione del motivo di riuscita e per la metodologia: veniva infatti anticipata la distinzione tra padronanza, prestazione e evitamento, cioè i fondamentali obiettivi di riuscita di cui si renderà conto nel prossimo capitolo. Per quanto riguarda il metodo, il bisogno di riuscire o di evitare l'insuccesso era manipolato sperimentalmente in modo non diverso da quello che avviene in studi recenti sulla motivazione a riuscire (per es., Elliot e Harackiewicz, 1996). I partecipanti erano studenti universitari che venivano sottoposti a una serie di test di abilità, quali anagrammi e parole mescolate. Essi erano divisi in sei condizioni che dovevano creare gradi diversi di *need for Achievement*: di *rilassamento*, in cui ai partecipanti veniva detto che la prestazione nei test serviva a valutare la validità dei test stessi, non i partecipanti; di *insuccesso*, in cui si sottolineava che i test richiedevano alta intelligenza e venivano usati per scegliere persone destinate a posizioni di grande rilievo nel governo federale, ma la prestazione dei partecipanti veniva poi confrontata con norme talmente alte che praticamente tutti riportavano un punteggio insufficiente (oggi si direbbe che veniva indotto un obiettivo di evitamento della prestazione); *neutrale*, in cui gli studenti venivano invitati a dare la miglior prestazione possibile, in modo che si potessero sviluppare delle norme soddisfacenti (si sottolineava cioè la padronanza, ossia la centratura sul compito); di *successo-insuccesso*, in cui all'inizio i partecipanti erano messi nella condizione di riportare un buon punteggio nei test, ma successivamente le norme diventavano molto alte, producendo l'insuccesso; *orientata alla riuscita*, in cui venivano date le stesse informazioni della condizione di insuccesso, ma le norme non venivano annunciate; di *successo*, in

cui venivano date le stesse informazioni della condizione di insuccesso, ma la prestazione dei partecipanti veniva confrontata con norme talmente basse che praticamente tutti riportavano un buon punteggio (obiettivo di approccio di prestazione). Dopo le prove di abilità nelle diverse condizioni, seguiva una fase di «immaginazione creativa», in cui i partecipanti dovevano esaminare delle tavole che rappresentavano situazioni legate alla riuscita e scrivere una storia sulla base di alcune domande («Che cosa sta succedendo? Che cosa ha prodotto questa situazione? Quali sono i pensieri delle persone rappresentate? Che cosa succederà?»). Le storie prodotte venivano analizzate sulla base del sistema di codifica del Test di Appercezione Tematica, e questo segna la differenza rispetto agli studi attuali, in cui gli obiettivi di padronanza, prestazione e evitamento vengono di regola misurati con questionari.

Prima di passare al contributo del cognitivismo alla ricerca motivazionale, è opportuna una precisazione sull'uso di due termini cruciali: «bisogno» (*need*) e «motivo» (*motive*). Sono due termini simili in quanto indicano disposizioni che attivano il comportamento e lo orientano verso obiettivi cui viene riconosciuto un valore. La differenza è che i bisogni rappresentano un'esigenza che deve essere soddisfatta perché l'individuo provi benessere, mentre questo non vale per i motivi: un bisogno può essere considerato un motivo che ha radici innate (Elliot, McGregor & Thrash, 2002). Da questo punto di vista, certi bisogni considerati nella letteratura psicologica post-comportamentista, quali il bisogno di dominare o di affermazione, vanno considerati piuttosto come motivi.

1.2 | Cognitivismo e motivazione: l'attrattiva del compito

Mentre nel comportamentismo l'apprendimento è visto come strettamente legato alla motivazione, con l'affermarsi della psicologia cognitiva negli anni Sessanta, che mostra in genere un limitato interesse per l'apprendimento e i suoi meccanismi, questa relazione si allenta: tuttavia, questo non pregiudica lo sviluppo della ricerca motivazionale, che anzi trova nel cognitivismo un terreno molto favorevole, a dispetto dell'accusa spesso rivolta ai cognitivisti di privilegiare la cognizione

«fredda». L'influenza della psicologia cognitiva sulla ricerca motivazionale si esplica in due direzioni. Una direzione, più direttamente attinente all'istruzione, riguarda gli aspetti motivazionali del nuovo modello costruttivista. Il cognitivismo, privilegiando lo studio di processi cognitivi complessi – soluzione di problemi, strategie di memoria e di studio, comprensione e produzione del testo – tocca temi di immediata rilevanza per l'istruzione: che cosa sostituisce in questa nuova prospettiva il soddisfacimento di un bisogno e il rinforzo che nel comportamentismo erano la molla dell'apprendere? Assumono particolare rilievo gli elementi che rendono attraente un compito cognitivo e che possono dipendere dalle caratteristiche di sorpresa o novità del compito stesso e/o da una disposizione dell'individuo. È significativa, a questo proposito, la scoperta negli anni Ottanta dell'interesse come variabile motivazionale nella comprensione del testo, un campo di ricerca fino ad allora considerato solo dal punto di vista cognitivo (Hidi & Baird, 1986). Ma ancor prima, nel dominante clima cognitivista viene concettualizzata la motivazione intrinseca come «stato di grazia» dell'individuo bambino o adulto, libero da pulsioni fisiologiche e da pressioni ambientali, che avverte il bisogno di agire esercitando competenza e autonomia (Deci, 1975).

In generale, dunque, quando affronta le tematiche motivazionali, il cognitivismo considera fattori motivanti quelli che suscitano interesse, o curiosità, o sorpresa, o motivazione intrinseca, come dimostra la teoria dell'istruzione di Bruner (1966), secondo cui l'istruzione ha la funzione di stimolare i processi di elaborazione cognitiva e costruzione della conoscenza attraverso un apprendimento per scoperta che muova dalla curiosità e motivazione di competenza degli allievi. In sintesi, mentre nel comportamentismo il coinvolgimento dell'allievo nell'apprendimento e lo studio è regolato dall'ambiente, in particolare dagli insegnanti, nella prospettiva cognitivista esso è fondamentalmente funzione della conoscenza e esperienza precedente dell'individuo: gli individui hanno aspettative di conoscere e capire, e il materiale di apprendimento deve corrispondere a tali aspettative. In questo processo, in cui l'individuo trae soddisfazione dal proprio funzionamento cognitivo, la motivazione estrinseca – lodi, premi, punizioni – è considerata un'eredità negativa del comportamentismo e le ricompense esterne possono

addirittura avere effetti negativi, come sostengono i teorici della motivazione intrinseca.

1.2.1 I significati della rappresentazione: valori, aspettative, attribuzioni

La seconda direzione, più generale ma non per questo meno rilevante per l'istruzione, e a cui abbiamo già accennato a proposito dell'influenza di Atkinson, riguarda il ruolo della rappresentazione nella motivazione, il modo in cui l'individuo rappresenta a se stesso gli obiettivi che vuole perseguire o evitare, le proprie possibilità e le cause a cui attribuisce il successo o l'insuccesso. Con la sua enfasi sulle modalità in cui l'essere umano elabora e organizza – «costruisce» – l'informazione, il cognitivismo ha messo in rilievo la dimensione cognitiva dell'individuo motivato, che si esplica negli obiettivi, le aspettative sulla prestazione e sul risultato, le convinzioni e le attribuzioni causali che precedono, accompagnano, seguono e soprattutto influenzano il comportamento. Tornano in auge con questo approccio i costrutti ipotetici relativi alla cognizione e alle rappresentazioni del sé cari agli introspezionisti e che il comportamentismo aveva messo al bando: in particolare, i costrutti del sé (per esempio, concetto di sé e stima di sé) inteso come costellazione di rappresentazioni mentali con cui l'individuo, fin dalla prima infanzia, prende progressivamente coscienza e cura di se stesso (Harter, 1982, 1983). Anche se la tematica del sé riguarda soprattutto lo sviluppo della personalità e meno direttamente la motivazione scolastica, questa dimensione di consapevolezza si ritrova nei nuovi costrutti della motivazione che fioriscono nella seconda metà degli anni Settanta – «obiettivi», «autopercezioni di competenza», «attribuzioni», «aspettative» e altri – che sottolineano tutti come l'individuo sia volto, più che spinto, a raggiungere un risultato, e tenda a realizzare se stesso attraverso attività orientate a obiettivi. Il profondo distacco rispetto al comportamentismo sta proprio nell'idea, comune ai modelli cognitivisti della motivazione, che il comportamento di un individuo nelle situazioni di «riuscita» che gli richiedono, come avviene a scuola, di acquisire e/o dimostrare un certo grado di competenza, è profondamente influenzato dal significato che, anche in base a esperienze precedenti, egli attribuisce a tali situazioni, cioè dal modo in cui le rappresenta mentalmente. In

questa prospettiva, i comportamenti e atteggiamenti degli allievi comunemente etichettati come motivazionali non possono essere intesi solo come manifestazioni di una «spinta» o, in negativo, conseguenze della sua assenza, perché chiamano in causa le percezioni che gli studenti hanno delle proprie capacità, le loro aspettative di successo o insuccesso e le ragioni determinanti, anche se non sempre consapevoli, del loro voler o non voler imparare. Questo vale anche per il rinforzo, che non agisce meccanicamente ma attraverso la mediazione cognitiva dell'individuo: un premio o una lode non raggiungono il loro effetto se l'individuo li percepisce come immeritati.

L'aspettativa e il valore, con cui l'individuo costruisce cognitivamente il raggiungimento di un obiettivo, e le attribuzioni, con cui spiega le ragioni del risultato, sono gli elementi fondamentali della teorizzazione attuale sulla motivazione, che trova esemplificazione paradigmatica agli inizi degli anni Ottanta in due teorie: la teoria dell'aspettativa e del valore di Eccles e Wigfield, e la teoria dell'attribuzione di Weiner, non a caso allievo di Atkinson.

- La teoria dell'aspettativa e valore di Eccles e Wigfield (Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece & Midgley, 1983; Wigfield, 1994) concettualizza in modo emblematico i nessi tra le convinzioni dell'individuo sul valore di un compito e le sue aspettative di riuscita, da un lato, e la scelta del compito, la prestazione e la persistenza, dall'altro. Nel modello dell'aspettativa e del valore di Eccles e Wigfield (Wigfield & Eccles 2000) ci sono quattro componenti relative al valore nella riuscita: il valore o importanza del risultato, il valore intrinseco, l'utilità e il costo. Il valore del risultato (*attainment*) è l'importanza di eseguire bene un determinato compito: un compito è importante quando un individuo lo considera centrale per il proprio senso di sé. Il valore *intrinseco* riflette il piacere che si ricava dall'eseguire un compito: è un concetto vicino alla motivazione intrinseca e all'interesse. Il valore di *utilità* si riferisce a come un compito si inserisce nei piani di un individuo: l'attività è strumentale al raggiungimento di un certo obiettivo. Infine, il *costo* si riferisce allo sforzo richiesto per ottenere un certo risultato e a ciò a cui un individuo deve rinunciare per ottenerlo. Per quanto riguarda le aspettative, Eccles e Wigfield definiscono aspettative di successo le convinzioni dell'individuo su come eseguirà un com-

pito specifico, distinguendole dalle convinzioni sull'abilità e la competenza: le aspettative, in questa concettualizzazione, sono vicine al costrutto di autoefficacia. A differenza di Atkinson, Eccles e Wigfield hanno dato grande rilievo sia agli aspetti culturali della motivazione, sia a quelli evolutivi (Eccles 2005; Wigfield, Tonks & Klauda 2009).

- La seconda teoria è quella dell'attribuzione. Quando si parla di teoria dell'attribuzione il riferimento va immediatamente a Weiner che la formulò a meta degli anni Ottanta (1985, 1986, ma i primi studi risalgono agli anni Settanta). Va ricordato, tuttavia, che la teoria è stata anticipata da alcuni studiosi, in particolare Heider (1958) e soprattutto Kelley (1967), secondo il quale gli esseri umani sono motivati a padroneggiare cognitivamente la struttura causale dell'ambiente: detto più semplicemente, a dare una spiegazione degli eventi che gli accadono. I teorici dell'attribuzione sono interessati alla percezione della causalità, che analizzano tenendo presenti alcune questioni fondamentali. In primo luogo, la distinzione tra causalità interna ed esterna. Consideriamo l'esempio dell'esito di un esame. Sia nel caso di esito positivo che negativo, lo studente che ha sostenuto l'esame si dà una spiegazione, e in particolare la cerca per l'esito negativo: è l'aspetto *intrapersonale* della teoria. La spiegazione viene data anche per l'esito dell'esame sostenuto da un altro studente: è, questo, l'aspetto *interpersonale*. Le cause cui può essere attribuito un risultato possono essere molte, e sono state ricondotte a tre dimensioni fondamentali. La prima è il *locus*, interno o esterno all'individuo: se lo studente pensa che l'esame è andato male perché non ha studiato abbastanza il *locus* è interno; se la causa percepita è il malumore del docente, il *locus* è esterno. La seconda dimensione è la *stabilità*: una causa può essere soggetta a variazione nel tempo, come la quantità di impegno che uno studente mette nel preparare un esame, o l'umore del docente. Infine, la *controllabilità*: lo studente può controllare il proprio impegno, non l'umore del docente! Così, per tornare al nostro esempio, attribuire l'esito negativo di un esame alla propria (scarsa) abilità significa individuare una causa interna, stabile e non controllabile, mentre l'impegno è una causa pure interna, non stabile e controllabile. Si tratta comunque di categorie che possono variare: per esempio, l'impegno è una causa non stabile se lo consideriamo in relazione a un esame, ma può essere stabile se lo consideriamo in rapporto

a uno studente di regola svogliato (Graham & Williams, 2009). Ciascuna categoria o dimensione ha conseguenze psicologiche, emozionali e comportamentali. L'attribuzione di un evento a una causa non è un fatto o processo isolato, ma comprende antecedenti e conseguenze: attribuire una causa è un atto di elaborazione di conoscenze già acquisite, in cui agisce l'influenza di vari fattori (*bias*). Il *locus* è legato alla stima di sé e a emozioni come la vergogna e l'orgoglio; la stabilità influenza le aspettative di successo/insuccesso futuro; la controllabilità riguarda la responsabilità delle azioni. Inoltre, l'attribuzione non è un processo solo cognitivo, ma implica l'attivazione di emozioni, che variano a seconda dell'evento e di fattori culturali e sociali. Ritourneremo sulla teoria di Weiner nel capitolo sulle emozioni. Qui è opportuno precisare che la teoria dell'attribuzione non è una teoria della motivazione in senso stretto: non analizza i processi o le pulsioni che attivano l'apprendimento, ma i processi cognitivi e le reazioni emotive con cui gli individui cercano di rendersi conto di ciò che accade nel loro ambiente. La sua rilevanza per l'istruzione risiede non nelle attribuzioni in se stesse, quanto nelle loro conseguenze per le aspettative future dell'individuo.

A partire dalla fine degli anni Settanta e soprattutto negli anni Ottanta si assiste allo sviluppo delle teorie sociocognitive della motivazione: oltre a quella di Eccles e Wigfield, appena descritta, la teoria di A. Bandura (1977, 1986), quella dell'autodeterminazione (Deci & Ryan, 1985), gli obiettivi di riuscita (Dweck & Leggett, 1983): sono teorie che, come l'aggettivo indica, mettono in rilievo l'individuo che agisce attivamente sul suo ambiente e non si limita a reagire ad esso. Le teorie sociocognitive si caratterizzano per alcuni assunti (Maddux & Gosse- lin, 2012). Il primo, su cui ci siamo già soffermati, riguarda le capacità rappresentative che consentono all'individuo di percepire e valutare se stesso, di fare previsioni sui risultati delle proprie azioni e valutarle. In secondo luogo, vi è un'influenza reciproca tra eventi ambientali, cognizione e affettività individuali e comportamento: l'individuo da un lato risponde cognitivamente e emotivamente all'ambiente, dall'altro esercita un controllo sul proprio comportamento, e questo influisce sull'ambiente. Per esempio, come vedremo, la teoria dell'autodeterminazione (Deci & Ryan, 1985) vede nell'individuo la tendenza ad affermare se stesso superando il peso dei vincoli sociali, mentre la teoria di Bandura

(1986) afferma la capacità dell'individuo di porsi come forza che agisce sull'ambiente. Sono le capacità di riflessione e valutazione del sé che pongono le basi per l'azione dell'individuo, che agisce nell'ambiente per modificarlo, e usa le conoscenze ed esperienze per fare previsioni.

1.3 | La componente sociale nella motivazione: l'approccio socioculturale

Sia la prospettiva comportamentista che quella genericamente chiamata «cognitivista», pur differendo radicalmente nella spiegazione del comportamento umano e dei fattori che lo motivano, assegnano un ruolo centrale all'individuo, destinatario dei rinforzi nella prima, depositario degli obiettivi di riuscita e bisogni di conoscenza nella seconda. Ovviamente, né l'una né l'altra prospettiva ignora il ruolo dell'ambiente sociale in cui l'individuo vive e agisce: per il comportamentismo l'ambiente sociale è la fonte primaria di rinforzi che plasmano il comportamento, anche quello cognitivo; per la prospettiva cognitivista, il bisogno di conoscere e di riuscire si esplica e si sviluppa nell'interazione dell'individuo con l'ambiente. Questo ruolo è enfatizzato nell'aggettivo «sociocognitivo», che, come abbiamo visto, è comunemente usato in relazione alle teorie attuali della motivazione: secondo tali teorie, l'individuo e il suo ambiente interagiscono, e l'individuo agisce sull'ambiente oltre che su se stesso.

Negli ultimi due decenni gli studiosi che si riconoscono nella prospettiva socioculturale (o socio-costruttivista) hanno criticato la caratterizzazione individualistica della ricerca motivazionale. Nell'approccio socioculturale, affermatosi negli Stati Uniti negli anni Settanta con la diffusione postuma degli scritti di Vygotsky (in particolare, l'antologia *Mind in society* del 1978) e lo sviluppo della ricerca sui processi cognitivi in prospettiva cross-culturale, la conoscenza non è una entità astratta ma è situata in un contesto sociale e culturale: in altre parole, la conoscenza che un individuo acquisisce a scuola e/o in altri contesti non è una sua dotazione individuale, ma è nelle persone e gruppi di lavoro, libri, computer, cioè nei contesti in cui la conoscenza si forma e viene usata. Da questo punto di vista, l'apprendimento non è acquisizione, ma partecipazione alle pratiche – di lettura, scrittura, analisi ed elaborazio-

ne delle discipline di studio – di tali comunità: «ciascun membro di una particolare comunità di pratica partecipa alla costruzione e al mantenimento di una comunità, che a sua volta agisce sulla sua partecipazione come su quella degli altri membri» (Hickey & McCaslin, 2001, p. 42). In questa prospettiva, la motivazione non è dell'individuo: si tratta di valori e obiettivi radicati nelle pratiche e nei contesti della comunità in cui l'allievo vive e viene educato. Motivazione e apprendimento non rappresentano uno sforzo puramente individuale, perché gli standard di competenza cui insegnanti, genitori e allievi si riferiscono sono socialmente e culturalmente definiti (McCaslin & Good, 1996). In questa visione della motivazione diventa centrale il concetto di partecipazione impegnata (*engaged*): considerare la motivazione come partecipazione impegnata in pratiche di conoscenza porta ad assegnare la responsabilità di motivare, cioè di stimolare il coinvolgimento, non agli individui, come nel cognitivismo, né all'ambiente, come nel comportamentismo, ma alle pratiche stesse (Hickey & Granade, 2004). Va precisato, a questo proposito, che, nonostante l'approccio socioculturale dia grande rilievo alla collaborazione, il coinvolgimento non implica necessariamente il lavoro di gruppo nella classe: proprio perché la conoscenza è socialmente costruita e situata in artefatti fisici, anche un'attività individuale può legarsi in maniera significativa alle pratiche di una più ampia comunità (Hickey & McCaslin, 2001). Gli stessi obiettivi di riuscita degli allievi – impegnarsi per imparare bene oppure per superare i compagni o per evitare brutte figure – che nella prospettiva sociocognitiva caratterizzano il rapporto dell'individuo-studente con il contesto familiare e scolastico, nel costruttivismo sociale traggono significato dal modo in cui l'apprendimento è socialmente e culturalmente costruito. La demotivazione, in questa prospettiva, viene vista non in termini individuali, ma in relazione al modo in cui la partecipazione alle pratiche di conoscenza viene valorizzata nella comunità: per esempio, se la partecipazione dell'allievo è vista dalla comunità della scuola come semplice assimilazione di nozioni invece che come uso «significativo» della conoscenza, lo scarso coinvolgimento dell'allievo è inevitabile e prevedibile.

Nel complesso, e per concludere, l'orientamento teorico prevalente nel panorama della ricerca motivazionale attuale risulta essere quello

sociocognitivo, che nello studiare la motivazione nelle sue varie espressioni privilegia l'individuo, pur sottolineando la sua interazione con l'ambiente sociale; i sistemi sociali sono prodotti dall'attività umana. Di tale concettualizzazione la prospettiva socio-costruttivista rappresenta una stimolante voce critica, che trova feconde possibilità di applicazione in campo educativo: è l'attività individuale che prende significato dal contesto socio-culturale. È indubbiamente grazie a questa voce che lo studio della motivazione tende oggi a spostarsi dal «laboratorio» – cioè da condizioni che prescindono dal contesto scolastico – alla classe e a tener conto dell'intreccio di aspetti cognitivi, affettivi e sociali nel contesto scolastico che influenzano l'apprendimento e la motivazione (Järvelä & Volet, 2004; Järvelä, Volet & Järvenoja, 2010; Nolen & Ward, 2008; Turner, 2001; Turner & Meyer, 2000; Turner & Patrick, 2008).

1.4 | Per un'analisi del termine «motivazione»

Dalla sintetica e certamente parziale ricognizione della storia della ricerca motivazionale e dei quadri teorici in cui attualmente si iscrive dovrebbe risultare evidente che, come si è accennato all'inizio del capitolo, sotto il termine «motivazione» si raggruppa un notevole numero di costrutti relativi a processi diversi, tutti a pieno titolo attinenti alla motivazione. Si tratta in alcuni casi di costrutti nuovi, usati per spiegare comportamenti cognitivi e motivazionali da sempre presenti negli esseri umani ma concettualizzati per la prima volta in una determinata prospettiva: per esempio, «attribuzioni», «obiettivi di riuscita» (*achievement goals*), «autoefficacia» (*self-efficacy*), «autoregolazione». In altri casi, termini presi dal linguaggio comune sono stati sottoposti a verifica empirica e analizzati nelle loro componenti di significato: «interesse» è certamente il più noto tra questi.

Il moltiplicarsi di tali costrutti ha prodotto due conseguenze. La prima è che la complessità dei processi motivazionali coinvolti nell'apprendimento scolastico ha reso necessaria una contaminazione di costrutti appartenenti a quadri diversi. Nella situazione di riuscita l'individuo non si limita a rispondere a una spinta: ha obiettivi di valorizzazione

ne di sé, aspettative sul risultato, è più o meno interessato al compito che intraprende, si sente più o meno capace di eseguirlo, reagisce con emozioni diverse al risultato positivo o negativo che consegue. Obiettivi, valore, interesse, credenze di efficacia, emozioni sono costrutti motivazionali studiati in quadri teorici diversi e che pure concorrono, nelle loro reciproche relazioni, a definire il quadro della motivazione dell'individuo. La seconda conseguenza è che concetti e costrutti simili possono ricorrere, sia pure con diversa denominazione, in quadri teorici diversi. Per esempio, motivazione intrinseca e interesse hanno in comune la dimensione energetica (fare qualcosa perché piace o, appunto, interessa), anche se tale dimensione è spiegata in modo diverso nella teoria dell'autodeterminazione, in cui rientra la motivazione intrinseca, e nella ricerca sull'interesse.

Cerchiamo ora di tracciare una mappa di queste variabili, o processi, individuandoli nel comportamento «motivato» di uno studente.

1.4.1 Il comportamento motivato: una mappa dei costrutti

L'attivazione

Il comportamento motivato è *energizzato* o *attivato* nel momento in cui lo studente si pone un obiettivo di competenza: per esempio, lo studio di una materia, la produzione di una relazione scritta, una ricerca, e così via. Lo studente può eseguire il compito per obbedire a un ordine dell'insegnante oppure perché trova il compito interessante e agisce quindi spontaneamente. L'attivazione non è momentanea, ma implica un certo grado di intensità nel *coinvolgimento* e di *persistenza*, a seconda del tipo di compito, del grado di bisogno o della forza dell'obiettivo.

L'attivazione è interpretata in maniera diversa dalle diverse teorie. Per esempio, come vedremo nel prossimo capitolo, nella teoria degli obiettivi di riuscita l'attivazione è dovuta alla tensione verso un obiettivo, che può essere di *padronanza* (eseguire bene un compito), di *prestazione* (avere un riconoscimento da parte dell'insegnante e dei compagni) o di *evitamento* (evitare una brutta figura davanti alla classe o ai genitori). Nel modello dell'aspettativa e del valore di Eccles e Wigfield appena citato ha un ruolo importante il concetto di *valore*, che può riguardare aspetti diversi della riuscita: il *valore intrinseco*, l'*utilità* e il *costo*. Per la teoria dell'autodeterminazione, l'attivazione può avere

una valenza *intrinseca*, quando il comportamento è attivato dalla prospettiva di un compito o lavoro interessante, che consente allo studente di soddisfare il suo bisogno di *competenza* e di *autonomia*, o *estrinseca*, dalla promessa o aspettativa di premi o di punizioni.

In sostanza, l'attivazione riguarda la ragione di fondo per cui l'individuo si impegna in un comportamento di riuscita, cioè il significato che attribuisce a tale comportamento: può tendere all'accrescimento della propria abilità o al riconoscimento della stessa da parte degli altri nella situazione scolastica o alla realizzazione di se stesso attraverso un'attività liberamente scelta e eseguita. Rientrano in questo gruppo i temi relativi agli obiettivi (*goals*) di riuscita, agli obiettivi sociali, alla motivazione intrinseca e all'interesse: si tratta evidentemente di tematiche molto diverse, unite dal comune riferimento al *perché* del comportamento motivato (Wigfield & Eccles, 2002). Lo studente tende ad acquisire o sviluppare una competenza in un settore (sapere e/o saper fare) perché questo risponde a un bisogno di competenza, o per ottenere un riconoscimento o evitare le conseguenze di un insuccesso.

Questa succinta elencazione dei «perché» del comportamento motivato mostra chiaramente, pur nella sua eterogeneità, la profonda dualità rappresentata, da un lato, dal desiderio di affrontare, capire e approfondire temi o argomenti o discipline per libera scelta, dall'altro dall'obiettivo di compiacere o non dispiacere agli altri, di avere un riconoscimento, di ricavare insomma un qualche vantaggio. Questa dualità è paradigmaticamente rappresentata, come vedremo, nella contrapposizione tra motivazione intrinseca e estrinseca della teoria dell'autodeterminazione, ma attraversa più o meno implicitamente la ricerca sulla motivazione, dove l'individuo appare sostanzialmente diviso tra il desiderio di soddisfare il proprio bisogno di autonomia e competenza e di coinvolgersi in attività interessanti (il «piacere» di imparare), e il perseguire obiettivi di riuscita scolastica non coincidenti con il soddisfacimento di quei bisogni, attraverso attività di apprendimento in qualche modo obbligate (la «fatica»). Occorre precisare, a questo proposito, il significato del termine «riuscita», che traduce l'inglese *achievement*. Una possibile fonte di confusione è rappresentata dalla doppia accezione del termine usata in questo capitolo: riuscita come bisogno (il *need for achievement* della teoria di Murray e di Atkinson) e, in

senso più generale, come esito di una situazione in cui allo studente si chiede, implicitamente o esplicitamente, di riuscire, cioè di produrre una prestazione che viene più o meno formalmente valutata. Questa seconda accezione caratterizza anche l'espressione «obiettivi di riuscita» (*achievement goals*) e, nella letteratura più recente, le emozioni (*achievement emotions*). Elliot e Dweck (2005) hanno opportunamente proposto di sostituire il termine *achievement* in questa sua accezione generica con «competenza».

● La percezione di sé

Il comportamento volto all'acquisizione di competenza implica, indipendentemente dal tipo di bisogno o obiettivo che lo attiva, una valutazione da parte dello studente delle proprie possibilità di raggiungere l'obiettivo, anche in relazione ai vincoli del contesto in cui opera. Sono le *convinzioni* di senso di *efficacia* (o *autoefficacia*), fortemente influenzate dalle esperienze precedenti di successo e insuccesso: più precisamente, non dalle esperienze in se stesse, quanto dal modo in cui l'individuo se le rappresenta e dalle cause a cui le attribuisce. Infatti, la valutazione non riguarda soltanto il momento dell'attivazione. Quando, eseguito il compito, lo studente conosce la valutazione del lavoro svolto, si dà una spiegazione del risultato e ne *attribuisce* la *causa* a un possibile fattore, quale la propria *capacità* o *incapacità*, la *quantità dell'impegno* speso nel lavoro, la *difficoltà della prova*, e altri. La valutazione della difficoltà del compito non riguarda soltanto le situazioni – previste nel modello di Atkinson – in cui un individuo può decidere se impegnarsi o meno e scegliere il livello di difficoltà del compito, ma tutte le situazioni in cui l'individuo affronta, per volontà propria o altrui, una situazione di riuscita. Le esperienze di successo o insuccesso e le valutazioni delle persone che contano nella sua vita contribuiscono a formare nello studente un'immagine o *concetto di sé* relativamente stabile e distinto, come vedremo, dalle convinzioni di autoefficacia, e su cui verrà costruita la sua identità.

Il contesto

L'attivazione del comportamento e la valutazione che l'allievo fa di se stesso in termini di capacità e probabilità di riuscita non sono questioni

solo individuali: anche senza abbracciare una prospettiva socioculturale, si può affermare che la motivazione non è solo *dello* studente. *L'ambiente sociale* ha una grande importanza dal punto di vista motivazionale perché può rendere particolarmente salienti certi obiettivi di apprendimento: si pensi all'influenza che insegnanti, compagni di classe e genitori possono esercitare sul bisogno di uno studente di riuscire o sulla sua paura di fallire e sulla sua valutazione di se stesso. Ma l'ambiente può anche esercitare una funzione coercitiva nei confronti del soddisfacimento dei bisogni psicologici dell'individuo, come dimostra il comportamento estrinsecamente motivato, motivato cioè dalla promessa di premi o la minaccia di castighi.

● L'autoregolazione

Una volta attivato il comportamento, è necessario che l'individuo non perda di vista l'obiettivo, che nella situazione scolastica di solito non è a breve termine e anzi può implicare impegno prolungato. Si tratta, cioè, di un comportamento orientato, durante il quale l'individuo utilizza i mezzi e le strategie a disposizione per raggiungere l'obiettivo. La motivazione, infatti, non riguarda solo l'attivazione, ma anche il controllo e la «tenuta» del comportamento motivato. Si tratta di processi e strategie di autoregolazione con cui lo studente cerca di raggiungere l'obiettivo: possono essere strategie che riguardano l'organizzazione del lavoro da eseguire, il monitoraggio di come esso procede e l'intervento per aggiustare il tiro (per esempio, l'esigenza di approfondire un determinato punto, o consultare altre fonti, o dedicare più tempo allo studio). Rientra in questo processo autoregolativo la valutazione che lo studente fa del proprio lavoro e dei risultati ottenuti, anche sulla base di feedback esterni, in particolare quello dell'insegnante. Va sottolineato che l'autoregolazione non riguarda solo gli aspetti cognitivi e metacognitivi dell'apprendimento: la volontà, grazie a cui lo studente riesce a mantenere un certo ritmo di lavoro e a superare eventuali momenti di stanchezza o sconforto, è una componente fondamentale dell'autoregolazione. L'autoregolazione, in sintesi, è un insieme piuttosto eterogeneo di strategie cognitive e affettivo-motivazionali, che rispondono tutte al problema di come riuscire.

COMPORTAMENTO ORIENTATO → OBIETTIVO
 ↳ (MEZZI / STRAT.)

Le emozioni

Sia l'attivazione che la consapevolezza di sé che l'autoregolazione sono accompagnate da *emozioni*, che possono essere positive (per esempio, la soddisfazione per un buon risultato) o negative, quali la noia e la delusione: la presenza delle emozioni pervade tutte le fasi del comportamento motivato. Nella ricerca motivazionale il ruolo delle emozioni è oggetto di studi recenti, con l'eccezione dell'ansia da valutazione, che rappresenta un tema tradizionale della ricerca in questo settore. A proposito delle metafore della motivazione, Weiner (1992) ha rilevato che la metafora della divinità è stata sostituita con quella del giudice quando l'interesse per le emozioni è entrato nello studio della motivazione: in quanto esseri umani, i giudici sono capaci di emozioni.

1.4.2 Definire la motivazione

All'inizio del capitolo si è accennato alla duplice accezione del termine «motivazione». Nella prima accezione la motivazione è un settore di ricerca comprensivo di temi molto diversi, a cui si adatta la sintetica definizione di Elliot (1997) che pone l'accento sui due momenti fondamentali della motivazione: come attivazione (*energization*) e come direzione del comportamento rivolto a un obiettivo di competenza. Nella seconda accezione il termine viene comunemente inteso, soprattutto nell'aggettivo «motivato», come impegno nell'apprendimento. Quando si parla della motivazione di uno studente, o di uno studente più o meno motivato, ci si riferisce a un atteggiamento nei confronti dell'impegno scolastico che investe vari livelli – comportamentale, emozionale, cognitivo – e che difficilmente può trovare spiegazione in un solo ambito teorico (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Se la ricerca motivazionale è un insieme inevitabilmente eterogeneo di costrutti e teorie, la motivazione come impegno è un mosaico – un pattern – in cui gli elementi appaiono connessi tra loro e alcune variabili assumono particolare rilievo. Così, a uno studente motivato si adattano tutti i costrutti elencati nella mappa, alcuni dei quali però assumono una valenza positiva: per esempio, uno studente motivato ha maggior persistenza nello sforzo di imparare, prova emozioni positive, sa valutare le proprie possibilità e limiti e regolare il ritmo del lavoro. In altre parole, la varietà dei costrutti che abbiamo citato si compone in un quadro unitario in cui alcu-

ni di essi emergono a caratterizzare l'impegno nell'apprendimento e lo studio. In questa accezione possiamo considerare la motivazione ad apprendere come l'intenzione di acquisire la conoscenza o le abilità che le attività di apprendimento sono designate a sviluppare (Brophy, 2010): più precisamente, secondo la definizione di Maehr e Meyer (1997), la motivazione è un costrutto teorico usato per spiegare l'attivazione, l'intensità, la persistenza e la qualità del comportamento, in particolare di quello rivolto a un obiettivo.

Procediamo ora alla presentazione delle teorie e all'analisi dei costrutti, iniziando da quello attualmente più studiato e discusso nella ricerca motivazionale: gli obiettivi di riuscita (*achievement goals*).

⊙ MOTIVAZIONE : ELLIOT (1997)



⊙ MOTIVAZIONE → MOTIVATO



I significati dell'apprendere: gli obiettivi di riuscita

Il capitolo affronta la tematica degli achievement goals (obiettivi di riuscita), che dagli anni Ottanta domina la ricerca motivazionale. Dopo una precisazione sulle accezioni del termine «obiettivo» in campo psicologico, si ripercorrono le fasi della concettualizzazione degli obiettivi, dalla teorizzazione di C. Dweck negli anni Ottanta in termini dicotomici (padronanza vs. prestazione) ai successivi modelli. La seconda parte del capitolo è dedicata alle implicazioni della tematica per l'istruzione.

Tra i costrutti presenti nella letteratura sulla motivazione di questi ultimi tre decenni, «obiettivi di riuscita»¹ (*achievement goals*) è senza dubbio quello che ha maggiormente stimolato la ricerca e la concettualizzazione. Le ragioni di questa forte presenza sono sostanzialmente due, in un certo senso complementari. In primo luogo, come vedremo in questo capitolo, il termine *goal* è stato usato a partire dagli anni «Ottanta per indicare l'orientamento di un individuo nei confronti dell'apprendere e acquisire competenza, inizialmente in riferimento a due atteggiamenti motivazionali profondamente diversi: quello dell'individuo che esegue un compito di apprendimento per acquisire padronanza in un settore di conoscenza o in una abilità (*mastery goal* = obiettivo di padronanza), e quello di chi invece vuole essenzialmente dimostrare di essere competente (*performance goal* = obiettivo di prestazione). Il termine «obiettivo» in questa accezione ha mostrato un'eccezionale capacità di integrare e unificare aspetti cognitivi, motivazionali e emozionali, con

¹ Il termine «achievement» indica sia l'atto del conseguimento o raggiungimento, sia il risultato o successo di tale atto. Viene usato anche per indicare il rendimento scolastico. In riferimento a «obiettivi», «emozioni» e, in generale, «situazioni» la traduzione usata nel presente volume è «riuscita», che riteniamo preferibile al termine «successo», utilizzato per esempio nella traduzione italiana di Atkinson (1964).

una pregnanza di significato che non ha eguale in altri costrutti: di fatto, gli obiettivi di riuscita spiegano il modo in cui l'individuo, nel cercare di riuscire in un compito, valuta se stesso, reagisce all'insuccesso e regola il proprio apprendimento. La seconda ragione della fortuna degli obiettivi di riuscita, implicita nella prima, è rappresentata dal binomio padronanza-prestazione, ben presto radicalizzato in un'opposizione in cui il primo termine ha condensato gli aspetti positivi e il secondo quelli negativi della riuscita scolastica. La dualità, tuttavia, è stata ben presto messa in discussione e profondamente modificata sul piano teorico, mentre la dicotomia tra i due tipi di obiettivi è rimasta su quello applicativo.

L'uso del termine «obiettivo», divergente dalle accezioni consuete nel linguaggio della psicologia, richiede una breve digressione terminologica.

2.1 Gli obiettivi nel discorso psicologico

Nella letteratura sulla motivazione e, più in generale, nel linguaggio psicologico il termine «obiettivo» viene usato con accezioni abbastanza diverse. Un obiettivo è una rappresentazione interna di stati desiderati, dove per stati si intendono risultati, eventi o processi (Austin & Vancouver, 1996). Sono stati individuati vari criteri di analisi degli obiettivi (per es., Elliot & Sheldon, 1997): qui faremo riferimento al criterio del contenuto e alla distinzione tra contenuto e orientamento. Nella sua accezione forse più comune, «obiettivo» indica un risultato o traguardo (target) – cioè un contenuto – cui l'individuo tende in relazione a una situazione specifica e il cui raggiungimento determina il successo del comportamento o dei comportamenti ad esso rivolti: per esempio, riportare una determinata votazione in un esame o riuscire a studiare per un determinato periodo di tempo senza lasciarsi distrarre. Questi obiettivi, in genere relativamente delimitati e specifici, sono chiamati obiettivi-traguardo (target goals). Il contenuto dell'obiettivo può tuttavia essere più generale rispetto a quello dell'obiettivo-traguardo: «obiettivo» può riferirsi a risultati personali che, a differenza degli obiettivi-traguardo, trascendono le situazioni specifiche e rappresenta-

no un impegno o proposito che l'individuo si pone nel suo rapporto con se stesso o con gli altri, come, per esempio, cercar di stabilire buone relazioni con le persone, organizzare bene il proprio tempo, e così via. Cantor (1990; Cantor & Fleeson, 1991) ha chiamato questi obiettivi life tasks, compiti di vita. In questa accezione di obiettivo rientrano gli obiettivi sociali di cui si parlerà nel prossimo capitolo.

Nell'accezione cui ci riferiamo nel presente capitolo «obiettivo» significa orientamento e riguarda lo scopo (*purpose*) del comportamento di riuscita.² Come vedremo nel corso del capitolo, questa accezione di «obiettivo» e il significato stesso di *purpose* sono stati oggetto di attenta analisi negli ultimi quindici anni. Nella fase iniziale della ricerca su questo tema, Ames (1992a) definiva l'obiettivo in questa accezione come un pattern integrato di convinzioni, attribuzioni e affettività che determina le intenzioni del comportamento e che si esprime in modalità diverse di affrontare le situazioni di riuscita (p. 261). In altre parole, un obiettivo di riuscita non indica un traguardo né, in generale, un contenuto, ma una tendenza o, appunto, orientamento dell'individuo verso la realizzazione del sé e l'acquisizione di competenza, orientamento che si riflette in un complesso coerente di comportamenti e atteggiamenti che precedono, accompagnano e seguono l'esecuzione di un compito³. L'individuo che nelle situazioni di riuscita vuole soprattutto imparare (approfondire le proprie conoscenze in un settore, apprendere cose nuove anche difficili, e così via) risponde a un obiettivo di padronanza (*mastery*), e proprio nel voler imparare sta la ragione profonda, o significato, del suo comportamento anche nei casi di insuccesso. Ma il significato può riguardare la dimostrazione della propria competenza e l'affermazione di sé nei confronti dei compagni: è l'obiettivo di prestazione (*performance*). Sono opportune due precisazioni sul significato del termine «obiettivo». In primo luogo, «goal» si differenzia da «bisogno» e «motivo» (si veda il Cap. 1): mentre il motivo «energizza» l'individuo, cioè attiva il suo comportamento (si pensi al *need for achievement* di Atkinson), l'obiettivo è una rappresentazione cognitiva che dirige il

² La distinzione tra obiettivi *target* e *purpose* si deve a Harackiewicz e Sansone (1991).

³ Alcuni autori (per es., Anderman, Austin, & Johnson, 2002) usano l'espressione *goal orientation*, invece del semplice *goal*.

SCOPO
del comp.

comportamento focalizzandolo su possibilità specifiche (Elliot, McGregor & Thrash, 2002). In secondo luogo, gli obiettivi di riuscita non esauriscono le ragioni dell'imparare: come vedremo nei prossimi capitoli, la ragione dell'impegno può essere nell'attività stessa di apprendimento, percepita come attraente o interessante, e nelle condizioni favorevoli – supporto all'autonomia, senso di sfida, clima positivo della classe – in cui essa si svolge. In questi casi l'espressione «obiettivi di riuscita» sarebbe inappropriata, in quanto essa indica i motivi del sé che portano l'individuo ad acquisire una competenza accademica, indipendentemente dalle caratteristiche più o meno attraenti delle attività di apprendimento.

2.2 La prima fase della teoria degli obiettivi di riuscita: il modello dicotomico (padronanza-prestazione)

Nonostante il binomio padronanza/prestazione sia ormai stabilmente legato alla concettualizzazione di C. Dweck e collaboratori nella seconda metà degli anni Ottanta (Dweck & Elliott, 1983; Dweck & Leggett, 1988; Elliott & Dweck, 1988), va detto che il lavoro di questa studiosa si inserisce in un contesto di studi cui hanno partecipato, fin dalla fine degli anni Settanta, vari studiosi interessati alla definizione del concetto di riuscita. In quegli anni, infatti, Ames (1984) considerava gli effetti della conduzione della classe sull'orientamento motivazionale degli studenti, Maehr (1984, 1989) approfondiva il concetto di investimento personale nell'apprendimento scolastico, e Nicholls (1978, 1984), in particolare, analizzava lo sviluppo del concetto di abilità giungendo, come vedremo tra poco, a una concettualizzazione analoga a quella di Dweck. Il contributo originale di Dweck sta nell'aver concettualizzato due modalità di risposte cognitivo-affettivo-comportamentali all'insuccesso, inizialmente rilevate nel corso di studi condotti con bambini di scuola elementare impegnati in compiti di discriminazione visiva, e successivamente verificate sperimentalmente (Diener & Dweck, 1978, 1980). Le reazioni dei bambini che non riuscivano a eseguire le prove erano di due tipi. Di fronte all'insuccesso, alcuni intensificavano gli sforzi cercando nuove modalità di soluzione e anche verbalizzando il loro impegno a «farcela». Altri studenti, invece, mostravano scarsa

persistenza di fronte all'ostacolo di un problema non risolto e, nei tentativi a vuoto, un peggioramento delle strategie usate per la soluzione: sembravano preoccupati non di imparare, ma di non fornire una prestazione inferiore ad altri, ed era evidente un atteggiamento di sconforto allorché si rendevano conto di non riuscire. Questi risultati hanno portato Dweck a ipotizzare che gli individui, nell'affrontare compiti di apprendimento, rispondano a obiettivi diversi: quelli che si preoccupano di eseguire bene il compito, in cui vedono l'occasione di accrescere la propria competenza, rispondono a obiettivi di padronanza, mentre quelli che si preoccupano di dimostrarsi bravi o non dimostrarsi incompetenti e si scoraggiano facilmente rispondono a obiettivi di prestazione. In generale, gli obiettivi di padronanza si riferiscono allo sviluppare e migliorare competenze, e fare progressi in un compito o attività, dove il progresso è misurato in riferimento all'individuo, cioè alle sue precedenti prestazioni: per esempio, uno studente mostra un obiettivo di padronanza quando lavora con impegno a un compito che lo interessa, o si sforza di capire un concetto difficile, o cerca di imparare qualcosa di nuovo. Va sottolineato che l'obiettivo di padronanza indica la centratura sul compito indipendentemente dalla piacevolezza o interesse del compito stesso: è obiettivo di padronanza quello dello studente che affronta con gusto un argomento di studio che lo interessa, indipendentemente dalla valutazione che può ottenere da parte dell'insegnante, ma è obiettivo di padronanza anche quello dello studente che si concentra sullo studio di un argomento che non riveste per lui/lei particolare interesse, ma di cui capisce l'importanza e quindi la necessità di un apprendimento non superficiale. L'individuo mostra in questi casi un pattern di reazioni adattivo: in caso di insuccesso, tende ad attribuirne la causa al proprio scarso impegno, o al fatto di avere affrontato il compito in modo inadeguato, o di non disporre di strategie valide per eseguirlo. La reazione affettiva è positiva, nel senso che l'individuo prova un comprensibile senso di frustrazione ma non di impotenza, e ha voglia di riprovare: anzi, è probabile che veda l'insuccesso come un'informazione sulla qualità del proprio operato e un incentivo a un maggiore sforzo (Dweck & Molden, 2005). Invece, in caso di insuccesso, gli individui orientati alla prestazione sono più inclini allo scoraggiamento, attribuiscono le cause alla propria scarsa

INSUCCESSO
[PADRONANZA]

FRUSTRAZIONE ≠ IMPOTENZA ⇒ RIPROVA

[PRESTAZIONE] ⇒ SCORAGGIAMENTO = SCARSA ABILITÀ PER SORTA

INSUCCESSO => come VALUTAZIONE

REAZIONI MALADATTIVO

abilità, nel riprovare non usano strategie migliori ma tendono a peggiorarle. In sostanza, gli individui particolarmente tesi a dimostrare le proprie capacità sembrano più portati a vedere l'insuccesso in termini di valutazione di se stessi, a sentirsi scoraggiati e, se non riescono a dimostrare la propria abilità, a cercare di nascondere la mancanza o esiguità: è un pattern di reazioni maladattivo (Dweck, 1986; Dweck & Elliott, 1983; Dweck & Legget, 1988; Nicholls, 1984). In un certo senso, la teoria degli obiettivi di riuscita si può considerare complementare a quella dell'attribuzione: mentre la teoria dell'attribuzione analizza le ragioni cui l'individuo attribuisce il proprio successo o insuccesso, la teoria degli obiettivi esplora le ragioni per cui un individuo cerca di riuscire (Maehr & McInerney, 2004).

⊕ Dweck (1999; Dweck & Bempechat, 1983) ha introdotto anche il costrutto «teoria dell'abilità» (o dell'intelligenza), inteso come predittore dell'adozione di obiettivi di riuscita. Per chi ha obiettivi di padronanza, come abbiamo visto, riuscire significa acquisire o sviluppare la propria competenza: gli errori non sono considerati colpe, né vengono visti come segno di scarsa abilità o intelligenza, bensì come tappe che fanno necessariamente parte dell'apprendimento. In sintesi, l'individuo ritiene che l'abilità possa essere appresa e sviluppata: ha una concezione («teoria») incrementale dell'intelligenza, come di qualcosa che si può accrescere. Invece, per chi ha un obiettivo di prestazione il successo è in rapporto agli altri, e gli errori marcano l'insuccesso e la dimostrazione di scarsa capacità. È la concezione o teoria dell'intelligenza come una entità fissa, nel senso che l'individuo non pensa di poter superare i propri limiti, che vengono riaffermati a ogni insuccesso.

Sulla concettualizzazione di Dweck altre precisazioni terminologiche sono opportune. In primo luogo, l'espressione «teoria dell'intelligenza» (entitaria, o fissa, e incrementale, o suscettibile di accrescimento) può indurre a pensare che la visione o «teoria» dello studente riguardi l'intelligenza come abilità generale. In realtà, si tratta di convinzioni relative ad abilità o capacità specifiche di un determinato settore: si pensi, per esempio, alla convinzione che molte persone manifestano circa la propria incapacità di capire la matematica. La seconda precisazione è legata alla prima e riguarda il carattere specifico degli obiettivi di padronanza o prestazione: uno studente può avere una



concezione entitaria della propria capacità in una determinata materia, e incrementale in un'altra. La terza precisazione riguarda la modificabilità di queste «teorie» e, in generale, degli obiettivi, ma su questo ci soffermeremo più avanti nel capitolo.

La concettualizzazione di Dweck ha trovato un generale consenso da parte degli studiosi, che hanno concordato sulla dualità delle ragioni di coinvolgimento nel comportamento di riuscita, pur utilizzando talvolta termini diversi: l'obiettivo di padronanza è stato chiamato anche di apprendimento e del compito, e quello di prestazione obiettivo dell'ego, e dell'abilità. Uno studioso di grande rilievo negli anni Ottanta e Novanta, J. Nicholls, è giunto ad affermare la stessa dualità muovendo però da una prospettiva evolutiva: lo sviluppo delle concezioni di abilità nei bambini. Nicholls (1978, 1980) ha individuato vari livelli di differenziazione di abilità dallo sforzo, o impegno in età evolutiva.

I Inizialmente i bambini non distinguono l'abilità dallo sforzo: lo studente che si impegna di più è più abile. Solo verso i 12 anni iniziano a distinguere i due aspetti, concependo l'abilità come capacità: l'abilità è una capacità che, se bassa, può limitare l'effetto dello sforzo su una prestazione, se alta può aumentarlo. A parità di rendimento, uno sforzo minore implica maggiore abilità: ovvero, se qualcuno fa meglio di altri impiegando minore sforzo, vuol dire che è più abile. La differenziazione dell'abilità da aspetti contingenti – l'impegno, ma anche la fortuna e la difficoltà – ha conseguenze importanti sul modo in cui lo studente valuta la propria abilità, soprattutto nelle situazioni in cui la sua prestazione viene confrontata con quella di altri. Così, per Nicholls il coinvolgimento nel compito o nell'io – l'obiettivo di padronanza o di prestazione – dipende sia dal fatto che l'abilità è concettualizzata come indipendente dallo sforzo o impegno, sia dalla situazione in cui viene eseguito il compito: quando uno studente esegue un compito che trova interessante, acquisisce un senso di competenza che gli viene dall'uso della propria abilità; quando però l'esecuzione del compito implica una competizione e quindi una valutazione comparativa, diventa importante per lui o lei mostrarsi più intelligente o abile di altri. Non è, dunque, la differenza tra la concezione entitaria e quella incrementale dell'intelligenza a determinare l'orientamento, ma il contesto più o meno favorevole alla competizione.

CONTESTO DELLA COMPETIZIONE

2.2.1 Il decennio 1990-2000: il modello tricotomico (padronanza, approccio di prestazione, evitamento di prestazione)

L'evoluzione del modello dicotomico e la concettualizzazione successiva degli obiettivi di riuscita si devono in gran parte al lavoro di A. Elliot, che ha progressivamente eliminato le ambiguità insite nel modello dicotomico giungendo alla concettualizzazione degli obiettivi non in termini di riuscita (*achievement*) ma di competenza: l'espressione *achievement goals* è rimasta invariata, e padronanza e prestazione sono rimaste come etichette per indicare l'orientamento dell'individuo ad acquisire o dimostrare competenza.

Nella prima formulazione della teoria degli obiettivi di riuscita l'obiettivo di prestazione è stato concettualizzato in modo unitario, comprensivo sia della tendenza degli individui a cercare di ottenere e mantenere giudizi positivi sulla propria abilità, sia di quella a evitare giudizi negativi (Elliott & Dweck, 1988). Nel confrontare le posizioni di Dweck e di Nicholls, Elliott (2005) osserva che entrambi hanno concettualizzato gli obiettivi di riuscita in termini di scopo, considerando lo scopo sia come la ragione per cui si fa qualcosa (lo sviluppo o la dimostrazione di abilità), sia il risultato che si vuole ottenere: in rapporto a se stessi o agli altri (p. 55). Né l'uno né l'altra, tuttavia, ha considerato la distinzione tra approccio e evitamento. Nella seconda metà degli anni Novanta Elliott, riprendendo la distinzione tra il bisogno di riuscita e quello di evitare l'insuccesso della teoria di Atkinson (1964), introduce la distinzione fondamentale tra approccio ed evitamento negli obiettivi di riuscita.⁴ Voler accrescere la propria abilità e il voler dimostrarla rappresentano due obiettivi che si differenziano (riferimento a se stessi nel primo caso, a una norma nel secondo), ma hanno in comune la motivazione di approccio: entrambi, infatti, determinano un avvicinamento (*approccio*) dell'individuo a un obiettivo positivo da

⁴ Questa è la definizione di Elliot (2006): «La motivazione di approccio può essere definita come l'energizzazione del comportamento da parte di, o la direzione del comportamento verso, stimoli positivi (oggetti, eventi, possibilità), mentre la motivazione di evitamento può essere definita come l'energizzazione del comportamento da parte di, o la direzione del comportamento lontano da, stimoli negativi (oggetti, eventi, possibilità)» (p. 112)

raggiungere. Diverso è il caso dell'individuo che tende invece soprattutto a evitare l'insuccesso, cioè a tirarsi indietro da una situazione che percepisce come negativa: è un atteggiamento di evitamento. Elliott (1997, 1999; Elliot & Covington, 2001) così risolve la duplicità di approccio/evitamento insita nell'obiettivo di prestazione, distinguendo un obiettivo di approccio di prestazione (cercar di dimostrare la propria competenza) da uno di evitamento della prestazione (cercare di evitare di mostrare l'incompetenza). Questa distinzione permette di chiarire il significato del pattern «maladattivo» da Dweck attribuito all'obiettivo di prestazione. Di fatto, quando uno studente è volto al riconoscimento delle proprie capacità, l'insuccesso in un compito non ha necessariamente conseguenze negative in termini di affettività e percezione di sé; e, d'altra parte, anche il genuino orientamento alla padronanza che caratterizza l'allievo realmente interessato a un compito o a una materia non esclude che egli possa essere orientato anche al riconoscimento della propria abilità. È invece l'evitamento della prestazione – la preoccupazione o paura di fare una brutta figura in relazione agli altri – che può avere conseguenze negative, perché tale preoccupazione spinge spesso lo studente insicuro a forme difensive di autoregolazione (per esempio, ad anticipare a compagni e genitori la eventualità di un insuccesso, a evitare di chiedere spiegazioni e chiarimenti, a copiare) e, nel caso di reale insuccesso, a una triste conferma della propria incapacità, con l'inevitabile corredo di affettività negativa.

Nel modello tricotomico e nel successivo modello 2x2, di cui si parlerà nella prossima sezione, Elliot separa esplicitamente i due aspetti della ragione (lo sviluppo vs. la dimostrazione di abilità) e dello scopo (l'abilità in riferimento a se stessi vs. a una norma) che apparivano fusi nella concettualizzazione di Dweck e di Nicholls e definisce gli obiettivi di riuscita in termini di finalità: l'approccio di prestazione si focalizza sull'acquisire la competenza in riferimento agli altri, mentre l'evitamento di prestazione si focalizza sull'evitare l'incompetenza in riferimento agli altri. Il termine «goal» assume quindi un deciso carattere di direzione dei motivi e delle inclinazioni dell'individuo, che orientano e attivano il comportamento (Elliott, 2006).

2.2.2 Il modello 2 x 2

L'evoluzione del concetto di obiettivo di padronanza e prestazione non si è fermata con la distinzione tra approccio e evitamento. Nel 2000 questa evoluzione continua con un'analisi che porta gli obiettivi da tre a quattro: il quarto obiettivo non emerge dalla ricerca empirica, ma dalla rilevazione da parte di Elliot e McGregor (2001; vedi anche Pintrich, 2000) della incompletezza logica dei tre obiettivi. Vediamo perché.

I due obiettivi di prestazione – approccio (voler dimostrare la propria abilità rispetto agli altri) e di evitamento (voler evitare il riconoscimento pubblico della propria incapacità) – sono il risultato della combinazione di due dimensioni: quella dell'**approccio/evitamento** (l'avvicinamento dell'individuo a un risultato da conseguire, per esempio, una positiva valutazione o una buona riuscita in un compito, o la tendenza a evitare un insuccesso) e quella riguardante il **referente** della valutazione insita nel riuscire: riferita al sé (la riuscita o meno dell'individuo è considerata in relazione all'individuo stesso: standard intrapersonale), o riferita a una norma, che può essere costituita dai compagni di classe o, più genericamente, dagli «altri». Da questo punto di vista, nel modello tricotomico l'obiettivo di padronanza appare sbilanciato, perché comprende la dimensione di approccio (voler accrescere la propria abilità in rapporto a se stessi), mentre manca quella di evitamento.

Il quarto obiettivo è dunque l'evitamento di padronanza, che corrisponde al pattern motivazionale di chi vuole evitare di perdere le proprie abilità, dimenticare ciò che ha appreso o lasciare un compito incompleto: è un obiettivo di padronanza perché si focalizza sullo sviluppo della padronanza; ed è un obiettivo di evitamento perché implica un potenziale risultato negativo. Elliot e McGregor (2001) citano a questo proposito l'esempio del perfezionista e dell'atleta, per i quali la prestazione deve essere sempre a uno standard elevato indipendentemente dal confronto con altri. La combinazione delle due dimensioni è rappresentata nella Tab. 2.1.

Tab. 2.1

Obiettivi di padronanza e prestazione in relazione all'approccio ed evitamento

	APPROCCIO	EVITAMENTO
ORIENTAMENTO DI PADRONANZA	Rivolto a padroneggiare, apprendere e capire Standard intrapersonali: automiglioramento, progresso e comprensione profonda del compito	Rivolto a evitare gli errori e la non comprensione Standard intrapersonali: non svolgere il compito in forma scorretta
ORIENTAMENTO DI PRESTAZIONE	Rivolto a superare gli altri Standard normativi: essere i migliori	Rivolto a evitare di essere inferiori agli altri Standard normativi: non essere i peggiori nella classe

Si è detto che la distinzione tra gli obiettivi di padronanza di approccio ed evitamento è frutto di un'analisi teorica, perché l'individuazione di un quarto obiettivo, anche se plausibile, sembra obbedire essenzialmente a un principio di equilibrio logico più che a un reale interrogativo di ricerca. L'obiettivo ha una componente temperamentale con conseguenze negative (la tendenza all'evitamento) e una di padronanza, con conseguenze positive: può darsi, come hanno sottolineato Elliot e Murayama (2008) in una verifica del modello 2x2, che in certe situazioni prevalga l'una o l'altra o che si elidano. Si tratta comunque di un obiettivo «difficile», che gli autori hanno definito un «ibrido motivazionale che disorienta (*puzzling*)» (p. 625). Uno studio recente con dati raccolti negli Stati Uniti e in Giappone ha confermato la separazione degli obiettivi di approccio di prestazione da quelli di evitamento della prestazione (Murayama, Elliot, & Yamagata, 2011). Sul piano applicativo, non si intende certo negare la validità di un quarto obiettivo – mosso dall'evitamento – che è diffuso nella scuola degli adolescenti più di quanto non si pensi (Moro, 2006). Va detto, tuttavia, che la situazione scolastica favorisce inevitabilmente la valutazione di tipo normativo, e quindi un approccio/evitamento di prestazione. Il confronto cui sono sottoposti tutti gli studenti nelle situazioni di riuscita tende presumibilmente a far passare in secondo piano l'evitamento della padronanza. All'università le condizioni di studio diverse rispetto alla scuola secondaria – la quasi totale assenza della classe come

comunità di apprendimento, l'autonomia degli studenti nella sequenza se non nella scelta degli esami da sostenere e quindi le meno frequenti occasioni di confronto – possono consentire il manifestarsi della «paura di non essere bravo/a», al posto della – o accanto alla – «paura di essere meno bravo/a dei compagni». È una questione che merita di essere approfondita attraverso la ricerca.

2.2.3 La concettualizzazione degli obiettivi di riuscita continua: il modello 3 x 2

Riassumendo il lavoro di concettualizzazione degli obiettivi dopo il modello dicotomico, Elliot, Murayama e Pekrun (2011) sottolineano che la competenza può essere definita in base al tipo di standard usato per la valutazione. Nel modello tricotomico e in quello 2x2 la competenza si basa sia sul compito che sul sé: infatti, mentre l'approccio e l'evitamento di prestazione si focalizzano sull'ottenere una competenza (o evitare l'incompetenza) relativamente ad altri, l'approccio e l'evitamento di padronanza riguardano rispettivamente il raggiungimento di competenza e l'evitamento di incompetenza sia relativamente al compito (fare bene in relazione al tipo di compito: standard assoluto) sia al sé (fare bene in relazione all'individuo stesso: standard intrapersonale).

- Per quanto riguarda gli obiettivi di prestazione, la competenza è definita in termini di far bene o male in rapporto ad altri (standard interpersonale). Combinando i tre standard usati per definire la competenza (assoluto, intrapersonale e interpersonale) con i due modi in cui la competenza è concettualizzata (come possibilità desiderabile, cioè in termini di successo, o indesiderabile, cioè insuccesso) si ottiene un nuovo modello composto da 6 (3x2) obiettivi (Fig. 2.2):

Tab. 2.2 Il modello 3 x 2 (Elliot, Murayama, & Pekrun, 2011)

	DEFINIZIONE		
	IN ASSOLUTO (compito)	INTRAPERSONALE (sé)	INTERPERSONALE (altri)
POSITIVA	Obiettivo di approccio al compito	Obiettivo di approccio rispetto al sé	Obiettivo di approccio rispetto ad altri
NEGATIVA	Obiettivo di evitamento del compito	Obiettivo di evitamento rispetto al sé	Obiettivo di evitamento rispetto ad altri

approccio al compito, focalizzato sul conseguimento di una competenza basata sul compito (per es., «Rispondere correttamente alle domande d'esame di questo corso»)⁵

evitamento riferito al compito, focalizzato sull'evitare di essere incompetenti («Evitare di saltare molte domande all'esame di questo corso»)

approccio al sé, focalizzato sul conseguimento di competenza basata sul sé («Fare meglio all'esame rispetto a come ho fatto in passato»)

evitamento del sé, focalizzato sull'evitare l'incompetenza rispetto al sé («Evitare di far peggio all'esame rispetto al mio livello solito di prestazione»)

approccio rispetto agli altri, focalizzato sul conseguire competenza rispetto ad altri («Superare gli altri studenti all'esame»).

evitamento rispetto agli altri, focalizzato sul evitare l'incompetenza rispetto ad altri («Evitare una prestazione più scarsa di quella dei miei compagni di corso»).

Il modello è stato sottoposto dai tre autori a verifica empirica in due studi: il primo, condotto in Germania con studenti universitari, è servito alla validazione di un questionario, applicato nel secondo studio a studenti statunitensi. Nel secondo studio gli autori hanno analizzato una serie di variabili attinenti alla riuscita: la prestazione alle prove d'esame, l'abilità generale, il temperamento, inteso come disposizione all'approccio o all'evitamento, la motivazione intrinseca, l'efficacia nell'apprendere e alcune emozioni, quali la preoccupazione per l'esame, il grado di coinvolgimento nelle lezioni (*absorption*) e di energia (quanto attivo lo studente si sente durante il corso). Il modello 3x2 è risultato confermato, in particolare per quanto riguarda la separazione dell'approccio riferito al compito dall'approccio riferito al sé. L'obiettivo riferito al compito prediceva la motivazione intrinseca, l'efficacia nell'apprendere e il coinvolgimento nel corso, mentre l'obiettivo riferito al sé non risultava in relazione con tali variabili, ma solo con l'ener-

⁵ Gli autori hanno usato un questionario con 3 obiettivi per ciascuna categoria. I partecipanti dovevano indicare il loro accordo su una scala dal («non vero nel mio caso») a («estremamente vero nel mio caso»). Gli item del questionario, qui esemplificati, si differenziano quindi dalla formulazione in prima persona comunemente usata nella ricerca sugli obiettivi di riuscita (per es. «Quando l'insegnante mi interroga voglio dimostrare che sono il migliore della classe» o «Voglio imparare il più possibile da questo corso»).

gia in classe: come Elliot et al. (2011) hanno commentato, confrontare mentalmente una possibilità di prestazione futura con la realtà presente (l'obiettivo di fare meglio rispetto a prestazioni precedenti) sembra avere un effetto energetico (pp. 641-642). Gli obiettivi di approccio in riferimento ad altri risultavano buoni predittori della prestazione, ma non relati alle altre variabili.

A conclusione di questa sintesi della breve ma intensa storia concettuale degli obiettivi di riuscita, va riconosciuto all'impegno teorico e metodologico di Elliot e dei suoi collaboratori e colleghi il merito di aver cercato di chiarire e disambiguare il significato degli obiettivi di competenza (o riuscita). Prima di tutto, la distinzione tra motivi e aspetti temperamentali, da un lato, e obiettivi, dall'altro, permette di distinguere quello che la definizione di Ames (1992a) più sopra riportata lasciava indistinto, e cioè la funzione energetica dei motivi e del temperamento e quella di guida dell'obiettivo. In secondo luogo, nel modello 3x2 si distinguono definitivamente le due componenti della competenza: la definizione e la valenza. Mentre la valenza è chiaramente positiva (successo) o negativa (insuccesso), la definizione in termini di compito, sé e altri dà un importante contributo di chiarezza, anche sul piano metodologico. Come Elliot et al. (2011) sottolineano, l'utilità del modello 3x2 consiste anche nel fatto che esso può essere utilizzato solo in parte: per esempio, un ricercatore interessato in particolare all'evitamento può utilizzare solo tre obiettivi, oppure, se l'interesse di ricerca riguarda le relazioni tra il sé e gli altri, i quattro obiettivi di approccio ed evitamento intra- e interpersonali.

È ora tempo di considerare gli aspetti applicativi, e cioè la presenza e il ruolo degli obiettivi nella scuola, a cui è dedicata la seconda parte del capitolo. Va precisato che l'applicazione in campo educativo degli obiettivi di riuscita si è fermata sostanzialmente al modello tricotomico che, con l'esplicitare la dimensione dell'evitamento, dà indicazioni chiare su tre fondamentali orientamenti degli studenti, da un lato, e tre modalità di impostare il lavoro in classe, dall'altro: centratura sul compito, sull'io, sulla paura di non riuscire. Il modello 2 x 2 offre, come si è già detto, l'opportunità di analizzare gli obiettivi degli studenti più in profondità, soprattutto relativamente all'evitamento di padronanza, mentre il modello 3 x 2 sembra ancora lontano dall'applicazione, anche

se la distinzione tra un approccio di padronanza riferito al compito rispetto a quello riferito al sé merita di essere approfondita.

Consideriamo ora l'analisi degli obiettivi di riuscita nella classe scolastica. Le ricerche in questo campo hanno analizzato due problemi fondamentali, peraltro connessi. Il primo riguarda in che misura il contesto della classe e l'azione dell'insegnante favoriscono determinati tipi di obiettivi degli studenti: è la problematica delle strutture di obiettivi della classe. Il secondo problema riguarda il giudizio di valore sugli obiettivi: se cioè siano preferibili sul piano educativo gli obiettivi di padronanza, come la distinzione/dicotomia tradizionale suggerisce, o se anche gli obiettivi di prestazione presentino aspetti positivi. Su questa tematica il dibattito è aperto, sostenuto da risultati spesso discordanti di ricerche sperimentali e dall'esigenza di chiarificazione terminologica in particolare per quanto riguarda la messa a punto di strumenti misurativi, e cioè i questionari.

2.3 | Le strutture degli obiettivi («goal structures»)

È abbastanza facile considerare gli obiettivi di padronanza, prestazione ed evitamento come dei tratti stabili che guidano gli individui nelle specifiche situazioni in cui devono riuscire. Di fatto, gli studiosi concordano nel riconoscere agli obiettivi di riuscita una componente personale relativamente durevole – la tendenza individuale a cercare di dimostrare se stessi, o a evitare il rischio, o a concentrarsi sul compito – e una situazionale, che risente della situazione specifica in cui l'individuo si trova. Gli individui hanno obiettivi di riuscita diversi, che in qualche misura rispondono a quelli enfatizzati in una particolare situazione (Kaplan, Middleton, Urden & Midgley, 2002). La componente situazionale si presta a essere manipolata sperimentalmente, come è stato dimostrato nello studio di McClelland et al. (1949) descritto nel cap. 1 e, più recentemente, da Elliot e Harackiewicz (1996): la manipolazione consiste nel sottolineare da parte dello sperimentatore l'importanza dell'esecuzione di un compito per se stessa (approfondimento di una conoscenza o sviluppo di un'abilità) o, invece, per ottenere un riconoscimento. Ma i messaggi che in qualche modo influenzano

gli obiettivi personali degli studenti sono presenti nei contesti in cui all'individuo si chiede di riuscire – la classe, il laboratorio, la scuola, la stessa famiglia – e provengono soprattutto dagli insegnanti e in particolare dal modo in cui strutturano o organizzano la classe e usano la propria autorità, nonché dal grado di autonomia che lasciano agli studenti e dai criteri di valutazione. La **struttura degli obiettivi della classe** è data dalle pratiche e modalità di istruzione che all'interno della classe rendono salienti tipi diversi di obiettivi e i messaggi che gli insegnanti più o meno intenzionalmente trasmettono ai loro studenti e che tendono a influenzare pattern motivazionali diversi (Ames, 1992a). Per esempio, il rilevare da parte dell'insegnante il buon o cattivo rendimento di un allievo rispetto alla media della classe può dare allo studente in questione l'impressione che in quella classe e per quell'insegnante sia importante fare meglio (o non fare peggio) degli altri studenti: si trasmette così un messaggio che rinforza una struttura di obiettivo di prestazione. Ancora, sottolineare da parte dell'insegnante l'esigenza di dare risposte esatte alle sue domande può produrre nei ragazzi la convinzione che con quell'insegnante l'importante è non sbagliare, il che tende a favorire un obiettivo di evitamento.

Non sempre, peraltro, le percezioni degli studenti riflettono la reale struttura di obiettivi di una classe o di un insegnamento: talvolta, per esempio, gli studenti scambiano l'esigenza di precisione espositiva sottolineata da un insegnante (perfettamente compatibile con una struttura di padronanza) con l'incitamento a «imparare a memoria»! Linnenbrink e Pintrich (2001) hanno utilizzato la distinzione tra *alfa* e *beta press* della teoria della personalità di Murray (1938) in riferimento agli obiettivi di riuscita. Una *alfa-press* è una pressione (richiesta, esigenza) oggettiva, mentre la *beta-press* è percepita come tale dall'individuo. Secondo Linnenbrink e Pintrich (2001), la possibile influenza della struttura della classe sugli obiettivi dello studente andrebbe riconsiderata in relazione non solo alla distinzione padronanza-prestazione, ma anche a quella tra approccio ed evitamento. Può accadere, cioè, che l'orientamento motivazionale dello studente possa rimanere sostanzialmente stabile pur in presenza di caratteristiche condizionanti della classe, se lo studente non le percepisce. Per esempio, se un insegnante assegna compiti difficili, in termini di *alfa press* la classe si orienterà verso l'evitamento; in termini

di *beta press*, gli studenti meno capaci adotteranno un obiettivo di evitamento prima degli altri, perché percepiscono la difficoltà dei compiti ed è improbabile che adottino un orientamento di approccio di prestazione e cerchino di superare i compagni.

2.3.1 Favorire gli obiettivi di padronanza

La considerazione unanimemente condivisa nella prima fase della ricerca sugli obiettivi – che l'orientamento di padronanza produce un pattern adattivo di comportamenti – ha portato alcuni studiosi a individuare gli elementi della vita di classe e, in particolare, i comportamenti degli insegnanti che favoriscono la percezione negli allievi del tipo di obiettivo predominante nella classe in relazione ai diversi insegnamenti. Nella fase del modello dicotomico, tali attività sono state individuate e raggruppate da Epstein (1989; si veda anche Ames, 1992b) in 6 categorie o dimensioni, riassunte nell'acronimo TARGET:

Task (compito)
 Authority (autorità)
 Recognition (riconoscimento)
 Grouping (uso dei gruppi)
 Evaluation (valutazione)
 Time (tempo)

La dimensione del **compito** riguarda le attività di apprendimento progettate e realizzate dall'insegnante: per esempio, assegnare attività interessanti e stimolanti, piuttosto che uniformi e noiose, insegnare agli studenti strategie di studio, aiutarli a porsi degli obiettivi realistici, sono compiti congruenti con un orientamento di padronanza. La dimensione dell'**autorità** riguarda la possibilità per lo studente di godere di una certa autonomia e quindi di essere in qualche modo responsabile del proprio apprendimento: quando lo studente ha una possibilità di scelta, sia pure limitata, è maggiormente coinvolto nell'apprendimento e ottiene risultati migliori. Questa dimensione si richiama esplicitamente alla teoria dell'autodeterminazione (Deci & Ryan, 1985).

La dimensione del **riconoscimento** riguarda l'uso formale e informale di premi e incentivi nella classe: le strategie favorevoli all'orientamento di padronanza sono il riconoscere l'impegno e i miglioramenti

dell'allievo, e dargli l'opportunità di essere apprezzato, evitando tuttavia i confronti tra gli allievi e quindi le dinamiche della competizione e del basso senso di efficacia per chi si sente o risulta meno bravo. Gli incentivi favoriscono la motivazione estrinseca e portano lo studente a centrarsi sulla prestazione, più che sul compito. La dimensione del **gruppo** riguarda in particolare la creazione di un clima collaborativo nella classe e la costituzione di gruppi eterogenei in cui studenti di diversi livelli di abilità possano trovare positive opportunità di lavoro e di scambio con i compagni, senza la preoccupazione del confronto. Naturalmente, può esserci una competizione tra i gruppi e quindi un obiettivo di prestazione a livello non individuale ma, appunto, di gruppo. La dimensione della **valutazione** – diversa da quella del riconoscimento, relativa all'uso di premi e incentivi – riguarda i modi in cui gli studenti sono valutati, e soprattutto lo «stile» di valutazione, che per favorire un orientamento di padronanza dovrebbe valorizzare i progressi degli allievi evitando i confronti e dando l'opportunità di migliorare. In questa ottica è cruciale il modo in cui l'insegnante mostra di considerare gli errori: in una prospettiva di padronanza, gli studenti dovrebbero vedere l'errore non certo come irrilevante, ma come un mezzo per imparare meglio; perciò gli errori dovrebbero essere considerati non come una dimostrazione di incapacità, ma come una occasione di chiarificazione e approfondimento. Infine, la **dimensione del tempo** riguarda la scansione del programma e i tempi assegnati agli studenti in difficoltà. Vi sono vari usi del tempo a scuola: il tempo richiesto o imposto dal programma di una materia, che dovrebbe essere ben distribuito dall'insegnante in relazione alle difficoltà previste del programma e a quelle effettive degli allievi; vi è il tempo di cui uno studente ha bisogno per capire e assimilare un concetto, e quello che deve utilizzare per eseguire un compito.

Sono stati condotti vari studi sulla struttura degli obiettivi della classe e le sue conseguenze sulla motivazione degli allievi. Gli studenti che adottano un orientamento di padronanza mostrano in genere profili motivazionali e emozionali più adattivi in termini di autoefficacia, interesse e attribuzioni, nonché autoregolazione e uso di strategie (Kaplan & Maehr, 2007).

La struttura di obiettivi di prestazione è invece risultata favorevole

all'adozione da parte degli studenti di atteggiamenti di evitamento, che si riflettono in forme disadattive di autoregolazione, quali rinunciare a chiedere aiuto per paura di fare brutta figura, evitare le situazioni sfidanti, percepite come pericolose e ansiogene, e copiare (Meece, Anderman, & Anderman, 2006; Patrich, Anderman, Ryan, Edelin & Midgley, 2001; Turner, Midgley, Meyer, Gheen, Anderman, Kang & Patrick, 2002; Urda, Ryan, Anderman & Gheen, 2002). Per esempio, Patrick et al. (2001) hanno mostrato che la valorizzazione da parte degli allievi della matematica e della lettura diminuiva quando gli insegnanti mostravano un orientamento alla prestazione.

Un aspetto importante da tener presente nel rapporto tra obiettivi degli studenti e struttura degli obiettivi della classe è quello evolutivo, in particolare nel passaggio dalla scuola primaria a quella secondaria di primo grado. L'ingresso nella scuola media comporta una serie di cambiamenti che possono far diminuire l'interesse e il coinvolgimento nello studio (Anderman, Austin e Johnson, 2002). All'inizio dell'adolescenza i ragazzi avvertono il bisogno di maggior autonomia, mentre nella scuola media di regola gli insegnanti esercitano un controllo maggiore che in quella primaria. Inoltre, la scuola media è dagli studenti spesso percepita come centrata sulla prestazione più della scuola elementare, anche perché gli insegnanti dedicano minor attenzione all'espressione da parte degli allievi di riflessioni e punti di vista personali, mentre cresce l'importanza del confronto tra il rendimento degli studenti: così, per molti studenti lo scopo dell'apprendere, originariamente centrato sulla padronanza, tende a trasformarsi nella dimostrazione di abilità e competenza accademica. Viene così a mancare lo *stage-environment fit*, cioè la corrispondenza tra le opportunità fornite dal nuovo livello di scuola e i bisogni degli allievi: l'espressione si richiama alla teoria di Lewin (1935), secondo cui, come abbiamo visto nel precedente capitolo, il comportamento di un individuo è funzione delle sue caratteristiche e di quelle dell'ambiente (Midgley, Middleton, Gheen & Kumar, 2002).

2.4 | Gli obiettivi multipli

La ricerca sugli obiettivi di riuscita ha messo in evidenza due risultati

anomali, almeno se si tengono presenti i pattern adattivo e maladattivo degli anni Ottanta. Il primo risultato è la mancanza o debolezza di relazioni tra obiettivi di padronanza e rendimento degli studenti (Meece, Anderman & Anderman, 2006): nonostante gli obiettivi di padronanza siano pedagogicamente più «corretti» di quelli di prestazione, gli studenti che mostrano di adottarli non manifestano guadagni sensibili nelle loro prestazioni scolastiche. Il secondo risultato anomalo è che obiettivi di padronanza e di prestazione correlano, nonostante le diversità. Tali correlazioni hanno portato alcuni studiosi della motivazione ad affermare la prospettiva degli obiettivi multipli: ci possono essere più obiettivi che interagiscono tra loro, in particolare, l'approccio di padronanza e quello di prestazione. Per esempio, Harackiewicz, Barron ed Elliot (1998) hanno proposto una revisione della teoria, secondo cui i benefici dei diversi orientamenti vanno considerati in relazione a risultati diversi. Questa prospettiva multipla sostiene che gli obiettivi di prestazione possono essere più produttivi di quelli di padronanza e che gli studenti possono adottare entrambi raccogliendo i benefici dell'uno e dell'altro.

L'espressione «obiettivi multipli» viene intesa in due accezioni, una più ristretta, l'altra più ampia. Nell'accezione più ampia, su cui ci soffermeremo nel prossimo capitolo, gli obiettivi multipli comprendono quelli di riuscita, o accademici, e quelli sociali (Wentzel, 1992). Qui ci riferiamo alla funzione congiunta degli obiettivi di padronanza e di prestazione. Secondo vari autori, anche gli obiettivi di prestazione possono essere adattivi, soprattutto in termini di rendimento scolastico (Barron & Harackiewicz, 2001; Harackiewicz, Barron & Elliot, 1998; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter & Elliot, 2000; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot & Thrash, 2002; Pintrich, 2000; Senko, Hulleman & Harackiewicz, 2011). Pertanto, entrambi gli obiettivi dovrebbero essere considerati nell'istruzione, potendo essi interagire positivamente (la focalizzazione su un compito o problema da risolvere, che caratterizza l'orientamento di padronanza, può benissimo convivere con il desiderio di una buona valutazione) o produrre effetti diversi, comunque positivi: per esempio, gli obiettivi di padronanza possono avere effetti positivi sull'interesse, mentre quelli di prestazione sembrano favorire il rendimento (Harackiewicz, Barron et al., 2000). Secondo Barron e

Harackiewicz (2001), gli obiettivi di padronanza potrebbero combinarsi con quelli di prestazione in quattro modi: con effetto additivo ma distinto, con effetto interattivo, con effetti specializzati (gli obiettivi di padronanza favoriscono l'interesse e il benessere emotivo, quelli di prestazione il rendimento), con effetti selettivi legati al rapporto di somiglianza o differenza tra obiettivi degli studenti e la struttura di obiettivi della classe.

Secondo altri studiosi, invece, sono decisamente preferibili gli obiettivi di padronanza, in considerazione del fatto che gli obiettivi di prestazione implicano atteggiamenti competitivi e quindi non favoriscono la collaborazione nella classe, né la richiesta di aiuto da parte degli studenti che si trovano in difficoltà (Kaplan & Middleton, 2002; Midgley, Kaplan & Middleton, 2001). Invece, gli studenti che perseguono un obiettivo di padronanza persistono nelle difficoltà, si regolano in modo efficace, cercano aiuto quando non ce la fanno. Middleton, Kaplan e Midgley (2004) hanno confrontato gli obiettivi di studenti di prima e, successivamente, seconda media e hanno rilevato che gli studenti che in prima si sentivano sicuri in matematica e manifestavano un orientamento di prestazione, l'anno successivo tendevano all'evitamento. Tra i più agguerriti oppositori degli obiettivi di prestazione nella classe è J. Brophy, un importante studioso americano della motivazione scolastica, secondo cui la molteplicità degli obiettivi richiede un coordinamento sul piano dell'istruzione che non è facile, in particolare per gli studenti con difficoltà. Brophy (2005, 2010) è anche scettico circa gli effetti positivi dell'orientamento di prestazione sul rendimento: tale orientamento, in quanto misurato attraverso questionari, riflette probabilmente una storia di risultati più che essere la causa del rendimento successivo. Si rileva anche, da parte di altri studiosi, che la mancata relazione tra obiettivi di padronanza e risultati scolastici può dipendere dal modo in cui tali risultati vengono misurati; la struttura di padronanza, dando rilievo alla comprensione profonda e all'elaborazione, enfatizza una qualità dell'apprendimento che può non emergere dalle prove oggettive con cui, nei Paesi in cui si svolgono queste ricerche, si valuta il rendimento scolastico.

Di fatto, gli obiettivi di prestazione, nonostante le acute analisi di Elliot, conservano una certa indeterminatezza per vari motivi. Uno è

la distinzione tra approccio ed evitamento (Elliot, 1997). Un secondo motivo riguarda un aspetto essenziale dell'orientamento di prestazione, cioè il ruolo del confronto sociale. Alcuni ritengono che l'elemento critico di tale orientamento sia il desiderio di dimostrare la propria competenza, altri che sia il desiderio di superare gli altri. In una metaanalisi degli studi sugli obiettivi di prestazione Hulleman, Schrager, Bodmann & Harackiewicz (2010) hanno trovato una correlazione positiva tra obiettivi e rendimento accademico quando gli item dei questionari sottolineavano il confronto, ma negativa quando enfatizzavano la dimostrazione di competenza: in sostanza, gli obiettivi di prestazione in relazione a una norma sono positivamente associati al rendimento, mentre quelli di dimostrazione di competenza non lo sono. Questi due orientamenti possono quindi produrre effetti educativi diversi: quelli degli obiettivi normativi sono in parte negativi (per esempio, aumento dell'ansia e l'uso di strategie superficiali di apprendimento), ma altri sono positivi, come lo sforzo, la persistenza e un migliore rendimento scolastico. Brophy (2005) ha rilevato che in alcune ricerche condotte con metodi qualitativi non venivano menzionati obiettivi di prestazione, che sono invece evidenziati nei questionari.

Linnenbrink (2005) ha condotto una ricerca con studenti di quinta elementare e prima media su cui vale la pena di soffermarsi, anche se i risultati non sembrano essere definitivi, perché esemplifica bene la modalità di ricerca quasi-sperimentale in questo settore. L'autrice si è posta un duplice interrogativo. Il primo interrogativo era verificare quale di tre strutture di obiettivi di classe – padronanza, approccio di prestazione, orientamento combinato di padronanza e prestazione – risultasse più produttiva in termini di motivazione, benessere emotivo, autoregolazione, coinvolgimento cognitivo e rendimento degli studenti: si trattava in sostanza di verificare l'ipotesi se obiettivi multipli, rappresentati dalla combinazione di padronanza e prestazione, garantiscono maggiori risultati rispetto agli obiettivi singoli. Il secondo interrogativo riguardava l'interazione degli obiettivi personali con le strutture di obiettivi nella classe, su cui si mettevano a confronto due ipotesi: l'ipotesi del «cuscinetto» (*buffer*), secondo cui una struttura di padronanza della classe tende a ridurre gli effetti negativi dell'orientamento di prestazione dei singoli allievi, e l'ipotesi della corrispondenza

(*matching*) degli obiettivi, secondo cui è più produttivo il contesto di classe che si adatta all'orientamento individuale. Prima dell'inizio dell'anno scolastico gli insegnanti delle 10 classi partecipanti alla ricerca furono sottoposti a un questionario sulle tecniche di istruzione tratto dal PALS (Midgley et al. 2000) e assegnati a una delle tre condizioni: padronanza, approccio di prestazione, approccio di padronanza-prestazione. A loro volta, gli studenti furono sottoposti alle scale di obiettivi di approccio di padronanza e prestazione del PALS⁶. Lo studio venne condotto all'inizio dell'anno scolastico, in modo che fosse possibile vedere come gli studenti, di cui erano misurati gli orientamenti di riuscita, reagivano alle strutture di obiettivi delle classi in cui erano inseriti. L'attività didattica riguardava una unità di matematica che veniva insegnata in tutte le classi con il coinvolgimento degli studenti e con un lavoro di approfondimento in gruppi eterogenei al loro interno, formati da quattro studenti con diverso grado di conoscenza della materia. Gli insegnanti, adeguatamente addestrati, si ispiravano al TARGET in particolare per le componenti del riconoscimento e della valutazione. Nelle classi con struttura di padronanza enfatizzavano l'importanza di capire e migliorare e si focalizzavano più sul processo di soluzione dei problemi che sulla soluzione stessa, mentre in quelle con struttura di prestazione si dava importanza al dimostrare la competenza (la soluzione giusta) e al confronto tra studenti e si stimolava la competizione tra i gruppi. Nelle classi con condizione combinata si enfatizzavano entrambi gli aspetti: per esempio, si sottolineava il miglioramento di uno studente, ma anche che il miglioramento era superiore a quello degli altri studenti. Lo stesso valeva per i lavori di gruppo, di cui, a seconda della condizione, si metteva in rilievo il miglioramento, il miglioramento in confronto agli altri gruppi, o entrambi. Le variabili dipendenti, misurate da questionari, erano, oltre al rendimento in matematica (misurato prima e dopo l'intervento e a distanza di 5 settimane dalla conclusione dell'unità didattica), la motivazione (interesse per la materia, valore attribuito alla materia, autoefficacia), l'affettività positiva e negativa («Mi sento felice – triste – durante le ore di matematica»), l'ansia da valutazione, la tendenza a chiedere o non chiedere aiuto in caso di

⁶ Esempi di item, dai vari questionari del PALS, sono riportati nell'appendice del presente capitolo.

difficoltà (distinta in richiesta di aiuto adattiva, per capire meglio, e richiesta opportunistica, volta a ottenere la risposta esatta) e le modalità di autoregolazione.

I risultati hanno mostrato la superiorità degli obiettivi personali di padronanza, da un lato, e degli obiettivi multipli nella struttura o contesto della classe, dall'altro. Per quanto riguarda le relazioni tra gli obiettivi di riuscita (personali) degli studenti e i risultati, gli studenti con alti obiettivi di padronanza hanno riportato punteggi superiori in quasi tutte le misure, il che supporta l'ipotesi della superiorità di tali obiettivi. Per quanto riguarda la struttura di obiettivi della classe, gli studenti nella condizione di padronanza miglioravano tra il pre-test e il post-test e rimanevano stabili nel test differito, mentre quelli nella condizione di prestazione e combinata mostravano un più netto aumento tra pre-test e post-test e un piccolo decremento tra il post-test e il post-test a distanza: questo andamento è più coerente con la prospettiva degli obiettivi multipli che con quella della padronanza. Inoltre, gli studenti nella condizione di prestazione mostravano un aumento di ricerca di aiuto opportunistica (cioè un pattern maladattivo), mentre quelli nella condizione di padronanza e combinata mostravano un decremento (pattern adattivo). Per quanto riguarda le risposte degli studenti alle diverse condizioni, contro le aspettative non è emersa alcuna interazione tra condizione della classe e obiettivi personali degli studenti, il che suggerisce che gli orientamenti iniziali degli studenti non hanno influito sulle loro reazioni alla struttura di obiettivi della classe. Pertanto, né l'ipotesi del "cuscinetto" né quella del *matching* sono state verificate. Nel discutere i risultati della ricerca, Linnenbrink (2005) sottolinea l'opportunità di tenere distinti, nel dibattito su obiettivi di padronanza e multipli, gli obiettivi personali degli studenti dalle strutture di obiettivi della classe e l'esigenza di comprenderne meglio le mutue relazioni.

2.5 | Il dibattito attuale

Il costruito «obiettivi di riuscita», come abbiamo visto, ha una eccezionale densità di significato che comprende aspetti cognitivi (la valutazione di sé, del compito, dei risultati), motivazionali (approccio o

evitamento) ed emozionali (le emozioni, positive e negative, della riuscita scolastica): nessun altro costruito motivazionale è altrettanto pregnante. A questa ricchezza semantica si deve l'intenso lavoro di ricerca e concettualizzazione di cui si è reso conto nelle pagine precedenti, ma anche, parallelamente, l'ampiezza e intensità di un dibattito attuale che sembra prescindere dai più recenti sviluppi teorici (i modelli 2x2 e 3x2) e tocca questioni sia educative che metodologiche, focalizzandosi sull'esigenza di chiarire sul piano teorico – e conseguentemente su quello misurativo – il significato degli obiettivi, in particolare quello di prestazione. Brophy (2005) ha osservato che gli obiettivi di prestazione dovrebbero essere categorizzati in modo diverso, e il termine «prestazione» dovrebbe essere addirittura eliminato: questo in base alla considerazione che quando possono descrivere i loro *goals* con le loro parole, gli studenti raramente menzionano spontaneamente gli obiettivi di prestazione. Dunque, secondo Brophy l'orientamento di prestazione è un fenomeno a bassa incidenza, che tuttavia può degenerare in obiettivi di evitamento della prestazione ed è quindi controproducente. Questa posizione è condivisa da Murayama, Elliot e Yamagata (2011) sul piano della misura, che hanno verificato la separabilità attraverso metodi statistici dell'approccio di prestazione dall'evitamento, ma ritengono sul piano pratico che sia da evitare l'approccio di prestazione proprio perché concettualmente vicino all'evitamento. Brophy propone di usare l'espressione *performance goal* quando è esplicito il confronto con altri, distinguendo con Grant e Dweck (2003) tra *goal* di padronanza e *goal* di validazione. Gli obiettivi di validazione includerebbero quelli di abilità (riportare buoni punteggi) e normativi (superare i pari). Una terza denominazione proposta è *outcome goals*, che riguardano il cercar di avere una buona valutazione per ottenere l'approvazione dei genitori e migliori opportunità scolastiche.

Urduan e Mestas (2006) rilevano i limiti dei questionari e dello stesso metodo sperimentale. I questionari sono carenti perché, fornendo delle affermazioni su cui i partecipanti devono esprimere il loro accordo o disaccordo, lasciano una sostanziale libertà di interpretazione degli item. In questo modo si ottiene un effetto «ora che mi ci fai pensare». Il limite della manipolazione sperimentale degli obiettivi sta nel fatto che anche in questo caso lo sperimentatore impone una propria concezione

degli obiettivi in base a cui i partecipanti vengono casualmente assegnati a una condizione sperimentale. Un secondo problema è rappresentato dal fatto che le ragioni soggiacenti all'approccio di prestazione possono essere diverse: gli obiettivi di prestazione tendono a confondersi con obiettivi di affermazione sociale e contengono elementi, quali il desiderio di ottenere buoni voti, che non necessariamente caratterizzano gli obiettivi di prestazione. Se, come sostengono Elliot e Dweck (2005), gli obiettivi di riuscita hanno in comune il rilievo dato alla competenza, gli obiettivi di prestazione riguardano la competenza in termini relativi, cioè in riferimento agli altri. Così, gli obiettivi di prestazione possono avere significati diversi per studenti diversi, anche indipendentemente da ipotesi specifiche sulle differenze culturali.

Urduan e Mestas (2006) hanno intervistato studenti di scuola media superiore sui loro orientamenti di approccio ed evitamento della prestazione: gli studenti avevano riportato un punteggio al di sopra della mediana nel questionario di obiettivi di evitamento della prestazione del PALS (Midgley et al., 2000). Essi dovevano esprimere il loro accordo o disaccordo su quattro item tratti dal PALS: due di evitamento della prestazione (per es. «È importante per me non fare peggio dei miei compagni in classe»), uno di approccio di prestazione («Voglio far meglio degli altri studenti della mia classe») e uno di orientamento della famiglia («Una ragione importante per far bene a scuola è di far piacere ai miei genitori»). A ciascun partecipante veniva poi chiesto di esplicitare i suoi pensieri sull'obiettivo (per es.: «Puoi dirmi in particolare di chi non vorresti essere peggiore?» o «Vi è una ragione o più ragioni per cui non vuoi fare peggio degli altri?»). Le risposte degli studenti furono raggruppate in quattro categorie:

- Apparenza-evitamento: per es. «Non voglio essere il ragazzo più stupido della classe e che mi guardino dall'alto in basso»
- Apparenza-approccio: «Spesso voglio confrontare i miei voti perché gli altri rimangano colpiti»
- Competizione-evitamento: «Non sono competitivo, ma non voglio che altri facciano meglio di me»
- Competizione-approccio: «È importante per me essere il primo della classe perché mi fa sentire bene anche se i miei genitori non ci tengono».

Le categorie apparenza-evitamento e competizione-approccio furono quelle maggiormente usate, indipendentemente dal rendimento scolastico degli studenti. Le ragioni che gli studenti esposero per perseguire obiettivi di prestazione furono divise in tre categorie: *interpersonali* («Non voglio che gli altri parlino di me», «Voglio che la mia famiglia sia orgogliosa di me»), *intrapersonali* («Non voglio perdere la stima di me stesso», «Non voglio sentirmi incapace») e *ambigue* («Non voglio essere paragonato agli altri», «Voglio prepararmi per il futuro»). Un dato interessante è che spesso, anche quando la domanda sottolineava la differenza tra le dimensioni di approccio e evitamento, gli studenti non riuscivano a cogliere la differenza: per esempio, alla richiesta se volevano non fare peggio degli altri, alcuni rispondevano che, sì, volevano far meglio degli altri.

I risultati dello studio evidenziati dagli autori sono che gli studenti perseguono obiettivi di prestazione per le ragioni più svariate e che spesso rispondono in modo inaspettato, divergente rispetto alle aspettative dello sperimentatore. Come sottolineano gli autori nella discussione, gli obiettivi di prestazione possono avere significati diversi: uno studente può adottare un obiettivo di evitamento della prestazione perché ha una storia di insuccessi, un altro può essere una persona competitiva che detesta perdere, un altro ancora può essere preoccupato di far fare brutta figura alla sua famiglia.

2.6 | Gli obiettivi di riuscita: un tema aperto

Nel capitolo si è sottolineata l'eccezionale pregnanza di significato dei termini 'padronanza' e 'prestazione', densità che le concettualizzazioni che si sono succedute in questi anni sono riuscite solo in parte a disambiguare: anzi, l'accostamento dei due obiettivi alla dualità approccio-evitamento si è rivelato fonte di ulteriore complessità. Il significato degli obiettivi di riuscita è complesso perché chiama in causa gli aspetti culturali connessi alla scolarizzazione. Vari studiosi in questi anni hanno sottolineato le connotazioni culturali degli obiettivi, che non riguardano solo le differenze nei processi motivazionali tra giovani di diversa etnia e classe sociale o appartenenti a società a cultura colletti-

vista o individualista, ma, prima di tutto, le differenze legate ai contesti sociali e culturali e al significato che in essi assumono il “riuscire” e il “fare bene” a scuola (per es., Kumar, 2006; Kumar & Maehr, 2010; Maehr & McInerney, 2004; McInerney & Leim, 2009; Nolen & Ward, 2008). In un recente articolo, Zusho e Clayton (2011) sollecitano ad analizzare le differenze *entro* piuttosto che *tra* i gruppi e ad ampliare la ricerca sugli obiettivi estendendola ad altri obiettivi, che possono fornire un quadro più completo della riuscita scolastica: in particolare, gli obiettivi sociali, a cui è dedicato il prossimo capitolo.

Appendice al capitolo 2

Si riportano alcuni esempi di items adattati dal PALS (*Patterns of Adaptive Learning Scales*) (2000), una batteria di questionari ispirati alla *goal theory* e sviluppati da C. Midgley con un gruppo di ricercatori dell'Università del Michigan (tra i più noti: M.L. Maehr, E. e L. Anderman, A. Kaplan, M.J. Middleton e T. Urda). I questionari sono disponibili nel sito di quella Università. I questionari per gli studenti (dalla terza elementare in su) valutano su scala da 1 («Per niente vero») a 5 («Del tutto vero»):

- gli orientamenti personali (approccio di padronanza, approccio ed evitamento di prestazione);
- le percezioni che gli studenti hanno degli obiettivi di approccio di padronanza ed evitamento di prestazione enfatizzati dall'insegnante nella classe;
- le percezioni delle strutture degli obiettivi di approccio di padronanza, approccio ed evitamento di prestazione nella classe;
- le convinzioni, atteggiamenti e strategie legate alla riuscita;
- le percezioni degli obiettivi di padronanza e prestazione dei genitori (non si distingue l'approccio dall'evitamento della prestazione); percezioni della dissonanza tra casa e scuola.

I questionari per gli insegnanti valutano su scala da 1 («Sono in totale disaccordo») a 5 («Sono totalmente d'accordo»):

- le percezioni della struttura di obiettivi nella scuola;
- gli approcci all'istruzione legati agli obiettivi;
- l'efficacia didattica.

Come si può vedere dai settori riportati per studenti e insegnanti, alcuni questionari attengono direttamente alla teoria degli obiettivi, mentre in altri casi – per esempio, le strategie per riuscire a scuola riportate dagli studenti e le convinzioni degli insegnanti sulla loro effi-

cacia didattica – il legame con la teoria è indiretto. Qui si riportano solo esempi di item direttamente attinenti agli obiettivi di riuscita e alla loro percezione da parte degli studenti e degli insegnanti.

A.1 | Orientamenti personali degli studenti

Approccio di padronanza:

È importante per me imparare tanti nuovi concetti quest'anno.

Faccio il mio lavoro in classe perché mi interessa.

Approccio di prestazione:

Mi sentirei veramente bene se fossi l'unico a saper rispondere alle domande dell'insegnante.

Mi piacerebbe far vedere all'insegnante che sono più bravo dei miei compagni.

Evitamento di prestazione:

Una ragione per cui non vorrei partecipare al lavoro di classe è di non apparire stupido.

La ragione per cui svolgo il mio lavoro in classe è che così il mio insegnante non pensa che so meno dei miei compagni.

Nel PALS non è considerato l'evitamento di padronanza, di cui si riportano qui alcuni esempi tratti da un questionario validato presso l'Università di Padova (Moro, 2006):

Quando sbaglio un compito mi preoccupa, ma non per la brutta figura.

Di fronte a compiti difficili spesso temo che non riuscirò a giungere a una comprensione completa e profonda.

È più importante per me non perdere ciò che ho imparato piuttosto che imparare qualcosa di nuovo.

Gli esempi di items sopra riportati si riferiscono all'apprendimento in generale, non a singole discipline. Ecco un esempio per ciascuno dei tre orientamenti riferito all'apprendimento delle scienze (da: Mason, Boscolo, Tornatora & Ronconi, 2012):

Approccio di padronanza:

Seguo con attenzione le spiegazioni di scienze perché mi interessa capire a fondo.

Approccio di prestazione:

Riuscire nell'apprendimento delle scienze vuol dire riportare bei voti.

Evitamento di prestazione:

Quando l'insegnante rivolge domande di scienze alla classe spero che non voglia la risposta proprio da me.

A.2 | Percezione degli obiettivi dell'insegnante

Approccio di padronanza:

Il mio insegnante vuole che capiamo le spiegazioni, non che le impariamo a memoria.

Il mio insegnante pensa che gli sbagli sono utili per approfondire i concetti.

Approccio di prestazione:

Il mio insegnante indica gli studenti che ottengono buoni voti come esempi per la classe.

Il mio insegnante segnala chi va bene e chi non va bene nella sua materia.

Evitamento di prestazione:

Il mio insegnante dice che dovremmo cercare di non mostrarci poco intelligenti.

Il mio insegnante dice che è importante saper rispondere alle sue domande per non farci vedere incapaci.

A.3 | Percezione della struttura di obiettivi della classe

Padronanza:

Nella nostra classe è molto importante quanto uno studente migliora il suo rendimento.

Nella nostra classe è molto importante capire i concetti, non impararli a memoria.

Approccio di prestazione:

Nella nostra classe l'obiettivo principale è ottenere bei voti.

Nella nostra classe è molto importante dare le risposte giuste all'insegnante.

Evitamento di prestazione:

Nella nostra classe è molto importante non fare errori di fronte agli altri.

Nella nostra classe è importante non fare peggio degli altri.

A.4 | Percezioni degli obiettivi dei genitori*Padronanza:*

I miei genitori vogliono che il lavoro scolastico sia stimolante per me.

I miei genitori vogliono che io capisca le nozioni e i concetti, non che li impari a memoria.

Prestazione:

I miei genitori vorrebbero che io fossi il migliore della classe.

I miei genitori sarebbero contenti se io facessi vedere che il lavoro scolastico è facile per me.

A.5 | Percezioni da parte degli insegnanti della struttura di obiettivi della scuola*Padronanza:*

Si fa un vero sforzo per mostrare agli studenti che quello che fanno a scuola riguarda le loro vite al di fuori della scuola.

Si sottolinea agli studenti l'importanza di impegnarsi a fondo.

Prestazione:

Gli studenti che riportano bei voti sono mostrati come esempio ai compagni.

Gli studenti sono incoraggiati a competere tra loro nel successo accademico.

A.6 | Approcci all'istruzione legati agli obiettivi*Padronanza:*

Faccio di tutto per riconoscere i progressi individuali degli studenti

anche se il loro rendimento è al di sotto della media.

Nel lavoro di classe spesso propongo attività diverse in modo da consentire agli studenti di scegliere.

Prestazione:

Cerco di premiare gli studenti che fanno il miglior lavoro.

Propongo come esempio alla classe il lavoro dello studente più bravo.

CAPITOLO 3

Star bene a scuola: gli obiettivi sociali

Il capitolo è dedicato agli obiettivi sociali che gli studenti perseguono in ambito scolastico. Nella prima parte del capitolo si espone la concettualizzazione degli obiettivi non accademici negli anni Ottanta, e in particolare la tassonomia degli obiettivi di Ford (1992). Nella seconda parte si analizza la ricerca sugli obiettivi sociali di K. Wentzel – in particolare, di responsabilità sociale e prosocialità – e i rapporti tra obiettivi sociali e rendimento scolastico, da un lato, e tra obiettivi sociali e struttura di obiettivi di padronanza, dall'altro.

Da più parti si è rilevato che nell'ultimo quarto di secolo la ricerca motivazionale ha privilegiato gli obiettivi di riuscita, o accademici, mentre è stato complessivamente trascurato lo studio degli obiettivi sociali, non meno importanti sul piano educativo. Tale orientamento della ricerca trova probabilmente giustificazione nel fatto che gli obiettivi di riuscita assumono nella vita di uno studente una continuità e pregnanza assai maggiore degli obiettivi sociali: a scuola è tradizionalmente più importante riuscire che socializzare! D'altra parte, ben prima dei risultati della ricerca sulla motivazione, l'esperienza di insegnanti e allievi mostra che nella vita di classe uno studente di regola non cerca soltanto di riuscire, ma anche di stare bene con i compagni, apprendere regole di vita in comune, compiacere gli insegnanti, e così via: in altre parole, persegue obiettivi sociali. E soprattutto, com'è stato giustamente osservato (Urdan, 1997; Urdan & Maehr, 1995; Wentzel, 1991a, b), riconoscere che gli obiettivi nella vita della classe comprendono un'ampia gamma di tematiche non solo accademiche ma anche sociali può aiutare a capire meglio i rapporti tra gli obiettivi degli studenti e il loro rendimento scolastico, ma anche, come vedremo, il contesto di

rapporti sociali in cui gli studenti apprendono.

La ricerca sugli obiettivi sociali, come quella sugli obiettivi di riuscita, ha avuto inizio negli anni Ottanta, nell'ambito di un comune interesse per il ruolo degli obiettivi nella motivazione: i due percorsi, tuttavia, si sono differenziati per ampiezza e intensità di ricerca, e l'interesse per gli obiettivi accademici è nettamente prevalso su quello per gli obiettivi sociali. Gli obiettivi di riuscita, come abbiamo visto nel capitolo precedente, non riguardano il «che cosa» ma il «perché» dell'imparare: indicano un orientamento della riuscita accademica, non specificano i contenuti. Gli obiettivi sociali, invece, hanno **contenuti**, e cioè stati o modalità di interazione e rapporto che un individuo vuole o cerca di avere con gli altri (ma si veda, più avanti nel capitolo, la concettualizzazione degli obiettivi sociali di Ryan e Shim, 2008). Il presente capitolo si focalizza sugli obiettivi sociali degli studenti, in particolare adolescenti. Dopo una rapida ricognizione della ricerca e teorizzazione sugli obiettivi non accademici negli anni Ottanta, il capitolo affronta tre temi. Il primo riguarda appunto gli obiettivi sociali e lo sviluppo della competenza sociale dello studente nelle sue relazioni con il rendimento scolastico: il riferimento va, in particolare, agli studi di K. Wentzel. Il secondo tema si riallaccia al primo ma anche alla tematica degli obiettivi di riuscita attraverso una lettura degli obiettivi sociali in termini di padronanza, prestazione, evitamento. Anche il terzo tema riprende gli obiettivi di riuscita, attraverso l'analisi del rapporto tra struttura di obiettivi di padronanza nella classe e le modalità di interazione tra insegnanti e allievi, cioè il clima sociale della classe. Iniziamo con la concettualizzazione degli obiettivi personali, non accademici¹ negli anni Ottanta e Novanta, cui seguirà una più puntuale focalizzazione sugli obiettivi sociali.

¹ L'aggettivo «personale» riferito agli obiettivi degli studenti può risultare ambiguo, perché talvolta viene usato per indicare gli obiettivi di riuscita o accademici degli studenti, in quanto distinti dalla struttura di obiettivi della classe (per es., nella ricerca di Linnenbrink, 2005, riportata nel capitolo precedente), mentre altre volte indica gli obiettivi non accademici, compresi quindi anche quelli sociali. Per evitare confusioni, usiamo l'aggettivo in riferimento agli obiettivi solo quando necessario a dar conto del pensiero di un autore, come nel caso di Ford (1992).

3.1 | Obiettivi accademici e non

Come abbiamo anticipato, l'analisi degli obiettivi personali degli studenti, soprattutto adolescenti, inizia con gli anni Ottanta, in particolare a opera di M. L. Maehr, studioso attento alle influenze culturali sugli obiettivi di riuscita, ma anche all'importanza di altri obiettivi rispetto ai «big two» (padronanza e prestazione) dominanti in quegli anni. Spetta a Maehr (1984, 1989) il merito di aver sottolineato che il coinvolgimento degli studenti nella riuscita può essere dovuto a motivi diversi dall'acquisizione della competenza: tra questi, le ricompense estrinseche quali il denaro e i privilegi, l'approvazione sociale e le interazioni sociali soddisfacenti. Altri studiosi oltre a Maehr, comunque, dedicano la loro attenzione a obiettivi diversi da quelli di riuscita: tra questi, gli obiettivi sociali e l'evitamento del lavoro (*work avoidance*). L'evitamento del lavoro, essendo l'opposto di un obiettivo di riuscita, dovrebbe essere trattato nell'ambito di quel tema: vuol dire sottrarsi a un compito o, se proprio non è possibile evitarlo, eseguirlo col minore sforzo possibile (Ainley, 1993; Blumenfeld, 1992; Meece & Holt, 1993; Nolen, 1988). Tuttavia, tale obiettivo viene trattato in questo capitolo perché la ricerca su di esso – peraltro non abbondantissima – è stata condotta al di fuori dal quadro teorico degli obiettivi di riuscita, nell'ambito degli obiettivi «personali» degli studenti, che comprendono quelli sociali. Le convinzioni sul sé e l'affettività complessivamente negative degli studenti con l'obiettivo di evitare il lavoro assomigliano a quelle dell'evitamento di prestazione, ma di fatto non è chiaro se si tratti di un vero obiettivo: da un lato, il disimpegno potrebbe essere una scusa, una strategia difensiva con cui lo studente, scegliendo di essere considerato fannullone, si mette al riparo in anticipo da possibili insuccessi; d'altro lato, gli studenti che a scuola fanno il meno possibile hanno spesso fuori della classe interessi e fonti di autostima, su cui concentrano le loro energie. Attualmente, l'interesse degli studiosi per questo obiettivo sembra essersi affievolito, come se l'evitamento del lavoro fosse stato assorbito nell'evitamento come dimensione della riuscita scolastica (Elliot, 1997, 1999), indubbiamente meglio approfondito sul piano concettuale. Ritourneremo su questo obiettivo più avanti nel capitolo, in

relazione alle ricerche qualitative sugli obiettivi accademici e sociali condotte da due studiosi australiani, Dowson e McInerney.

Sempre negli anni Ottanta Maehr e Braskamp (1986) propongono la teoria dell'investimento personale, che riguarda i modi e gli obiettivi in cui gli individui scelgono di investire energia, capacità e tempo in relazione a diversi contesti sociali e culturali. La teoria individua tre componenti di base che determinano l'investimento personale nelle situazioni specifiche: gli obiettivi del comportamento (chiamati «incentivi»), il senso del sé, cioè le percezioni e credenze che ciascuno ha su di sé, e le possibilità di azione, ossia le alternative che l'individuo percepisce come disponibili nel perseguire i propri obiettivi. Gli obiettivi, definiti come «ciò che l'individuo percepisce come attraente o non attraente», sono quattro e rappresentano le priorità nella vita; ciascuno di essi ha due aspetti, o facce (Tab. 3.1).

Tab. 3.1 Gli obiettivi secondo la teoria dell'investimento personale (McInerney & Leim, 2009)

OBIETTIVO	ASPETTO	SCOPO
Compito	Coinvolgimento	Sperimentare il nuovo e interessante
	Impegno per l'eccellenza	Lavorare per capire o migliorare
Ego	Competitività	Fare meglio degli altri
	Potere	Avere uno status superiore agli altri
Solidarietà sociale	Affiliazione	Stare bene con gli altri
	Sensibilità sociale	Preoccuparsi per il benessere altrui
Obiettivi estrinseci	Riconoscimento	Essere apprezzati
	Ricompense	Ottenere riconoscimenti concreti

Come si può vedere, gli obiettivi del compito richiamano quelli di padronanza, mentre gli obiettivi dell'ego richiamano quelli di prestazione. Mancano gli obiettivi di evitamento, che saranno «scoperti» un decennio più tardi, mentre sono presenti quelli sociali.

La teoria dell'investimento personale ha avuto numerose applicazioni: Braskamp (2009) l'ha applicata all'ambito universitario, mentre un intenso lavoro di ricerca cross-culturale è stato intrapreso negli anni Novanta a opera di McInerney, che ha costruito l'*Inventory of School Motivation* (ISM), basato sulla teoria, per analizzare la natura della motivazione scolastica in culture diverse. Si tratta di uno strumento di 100 item distribuiti in dimensioni che si rifanno agli obiettivi della teoria (per es., Stima di sé, Affiliazione, Potere, Competizione, Ricompense concrete, Riconoscimento, etc.). McInerney ha trovato che i tre elementi di base della teoria – obiettivi, senso del sé e alternative di azione – risultano validi in contesti culturali molto diversi (Maehr & McInerney, 2004; McInerney, 1995; McInerney & Sinclair, 1991). Per esempio, in uno studio condotto in una contea povera dell'Arizona il questionario fu somministrato a più di 500 studenti Navajo dei gradi 9-12 (scuola superiore) (McInerney, 1995). I risultati mostrarono che, nonostante la società Navajo sia di tipo collettivista, gli studenti Navajo intervistati erano orientati al compito, in particolare all'eccellenza, erano poco competitivi, ma gli studenti più orientati al potere e ai posti di comando avevano un senso dei progetti futuri più forte. Per quanto riguarda gli obiettivi sociali, l'affiliazione non sembrava un obiettivo forte, mentre era rilevante la solidarietà. L'obiettivo del riconoscimento risultava negativamente correlato con l'intenzione di completare la scuola (senso del progetto futuro). Inoltre, gli studenti mostravano scarso senso di competenza, ma credevano nell'importanza di progettare e pianificare il completamento degli studi.

La teoria dell'investimento personale è rimasta nel complesso legata alla figura di Maehr e alle applicazioni interculturali di McInerney. Maggior rilievo e diffusione ha avuto la teoria dei sistemi motivazionali di Ford (1992), e in particolare la tassonomia di obiettivi in essa inclusa (Ford & Nichols, 1987, 1991).

3.1.1 Gli obiettivi personali: la classificazione di M. L. Ford

La teoria di Ford cerca di integrare tre insiemi di fenomeni che tradizionalmente riguardano la motivazione e che sono stati trattati in teorie diverse. La motivazione è definita come l'organizzazione di tre funzioni psicologiche che servono a dirigere, energizzare e regolare l'attività rivolta a un obiettivo: gli obiettivi personali, i processi di attivazione delle emozioni e le convinzioni di *agency* personale (p. 3). Gli obiettivi personali hanno due aspetti: di *contenuto*, in quanto rappresentano conseguenze da realizzare (o da evitare), e di *processo*, perché dirigono le altre componenti dell'individuo al raggiungimento o all'evitamento. Consideriamo la tassonomia di 24 obiettivi, intesi come costrutti unici del comportamento umano, distinti in intra- e inter-individuali: le conseguenze desiderate possono essere *nell'individuo* o *nella sua relazione* con altre persone e l'ambiente.

Gli obiettivi intra-individuali sono di tipo affettivo (per es., divertirsi ed essere felici), cognitivo (esplorazione, creatività intellettuale) e di organizzazione soggettiva (senso di armonia, trascendere i vincoli della quotidianità). Le conseguenze o obiettivi inter-individuali sono di due categorie: relazione sociale e compito (*task goals*). Gli obiettivi di compito comprendono padronanza, creatività, efficienza, guadagno economico e sicurezza. Nelle relazioni sociali gli individui cercano di raggiungere due tipi di obiettivi: l'affermazione o promozione di sé, cioè una tendenza all'autoaffermazione, e la promozione di altre persone o dei gruppi sociali di cui fanno parte, cioè una tendenza all'integrazione (Ford, 1996). Gli obiettivi di **affermazione di sé** sono quattro:

- *individualità*, cioè il desiderio di affermare la propria identità e di differenziarsi dagli altri;
- *superiorità*, cioè il desiderio di fare o essere meglio di altri in un qualche settore rilevante, quale quello scolastico-accademico;
- *determinazione del sé*, che riflette il desiderio umano di libertà, indipendenza e scelta nei contesti in cui tali condizioni sono minacciate;
- *acquisizione di risorse*, che rappresenta il desiderio di ottenere risorse materiali o affettive da genitori, insegnanti, amici.

Quattro sono anche gli obiettivi di **integrazione**:

- *appartenenza*, riflette il desiderio di mantenere e/o potenziare l'integrità del gruppo di cui si fa parte;
- *responsabilità sociale*, rappresenta il desiderio di facilitare un regolare funzionamento sociale in accordo con regole, aspettative e doveri sociali. Voler essere socialmente responsabile significa che una qualche forma di controllo sociale è stata accettata come legittima e necessaria;
- *equità*, riguarda la promozione della giustizia, eguaglianza e reciprocità;
- *fornire risorse*, riguarda il dare approvazione, supporto, assistenza e aiuto, nonché l'evitare atteggiamenti egoistici e di noncuranza verso gli altri.

Come si vede, nella classificazione di Ford gli obiettivi sociali sono numerosi, mentre quelli accademici sono sostanzialmente tre. Come si è sottolineato all'inizio del capitolo, la differenza tra obiettivi accademici e sociali è che i primi riguardano il *perché*, mentre i secondi riguardano il *contenuto*: un obiettivo sociale ci dice *che cosa* un individuo cerca di raggiungere (per esempio, essere simpatico all'insegnante, o aiutare i compagni), mentre gli obiettivi di padronanza, prestazione ed evitamento ci dicono *perché* gli studenti vogliono riuscire. Ma le differenze nella classificazione di Ford sembrano più sfumate. Ford (1992) definisce gli obiettivi personali, che comprendono quelli di riuscita o accademici e quelli sociali, come «pensieri relativi a stati desiderati (o indesiderati) che uno individuo desidera raggiungere (o evitare)» (p. 248): tale definizione richiama il concetto di obiettivo come tensione verso un risultato personale che rappresenta un impegno dell'individuo nel suo rapporto con l'ambiente (*life task*), più che quello di obiettivo di riuscita. D'altra parte, rispetto ai *life tasks*, gli obiettivi sociali sembrano differenziarsi per un minor grado di consapevolezza: mentre, infatti, porsi un impegno di vita (quale, per esempio, «Voglio cercare di essere più collaborativo») implica una consapevole scelta, o perlomeno una decisione a livello personale, gli obiettivi sociali sembrano piuttosto inferiti dal comportamento degli individui o, meglio, da quanto spesso gli individui ammettono di praticare un certo comportamento. Anche a prescindere dalla tassonomia di Ford, va comunque sottolineato che l'analisi condotta negli ultimi quindici anni sugli obiettivi di riuscita

sembra influenzare anche la concettualizzazione degli obiettivi sociali: come vedremo più avanti nel capitolo, la più autorevole studiosa di tali obiettivi, K. Wentzel, distingue le ragioni del comportamento dagli obiettivi, secondo un procedimento concettuale che richiama quello di Elliot (2005). Ma l'influenza della ricerca sugli obiettivi di riuscita si rileva anche in altre due direzioni, di cui daremo conto nell'ultima parte del capitolo: l'analisi della struttura di padronanza in termini di relazioni sociali nell'ambito della classe, da un lato, e l'analisi degli obiettivi sociali in termini di obiettivi di riuscita, dall'altro.

3.1.2 Obiettivi multipli: di riuscita e sociali

Un ampliamento della ricerca sugli obiettivi nella vita della classe si deve in anni recenti ad alcuni ricercatori che hanno messo in evidenza i rapporti tra obiettivi accademici, o di riuscita, e sociali. Come si è già visto nel capitolo precedente, le posizioni recenti sostengono che ciascuno studente ha di regola obiettivi multipli: tra gli obiettivi accademici, un obiettivo di padronanza non è necessariamente in contrasto con uno di prestazione. Ma la molteplicità degli obiettivi va intesa anche nel senso più ampio di coesistenza, complementarietà o conflittualità tra obiettivi di riuscita, o accademici, e obiettivi sociali: oltre agli obiettivi di riuscita gli studenti ne perseguono altri, per loro talvolta più importanti e che possono essere in armonia o in conflitto con quelli accademici (Boekaerts, 2009).

Dowson e McInerney (2001, 2003) hanno analizzato gli obiettivi di studenti di scuola media (età 12-15) con un approccio eminentemente qualitativo, in base alla considerazione che gli obiettivi degli studenti vengono spesso studiati a priori, a partire cioè da obiettivi, come quelli di riuscita, postulati come generalmente validi. I due studiosi hanno proposto invece un approccio induttivo, sistematico e contestuale, in cui venivano considerati non solo gli obiettivi di riuscita, ma anche quelli sociali e, nello studio del 2001, l'evitamento del lavoro. Il metodo usato dai due studiosi comprendeva varie forme di intervista:

- Interviste conversazionali condotte su base individuale, volte a rilevare in modo flessibile i tipi di obiettivi degli studenti intervistati (per es.: Vuoi fare bene a scuola? Perché? Che cosa ti spinge a far bene a

scuola?)

- Interviste semistrutturate, condotte anche con studenti che non erano stati intervistati in forma conversazionale e volte ad approfondire gli obiettivi sociali e di evitamento del lavoro nelle loro relazioni con comportamenti, emozioni e strategie cognitive e metacognitive (per es.: Alcuni studenti dicono che... Sei dello stesso parere?)
- Interviste strutturate, condotte su un numero ristretto di partecipanti, che approfondivano questioni emerse dai due precedenti tipi di interviste (per es.: Sei d'accordo che certi studenti che vogliono far bene a scuola per compiacere i genitori o gli insegnanti fanno meglio di altri? Perché?)

Le interviste erano integrate dall'osservazione del comportamento sociale e di evitamento del lavoro degli studenti. Per quanto riguarda in particolare l'evitamento del lavoro, gli autori hanno descritto le componenti comportamentali, affettive e cognitive (Dowson & McInerney, 2001). Tra le prime, le manifestazioni più frequenti erano la richiesta all'insegnante di aiuto in compiti anche facili, ma soprattutto quando la difficoltà aumentava. Inoltre, gli studenti avevano altre attività più o meno clandestine rispetto al lavoro della classe, e spesso fingevano di non sapere o capire gli argomenti della lezione. Le componenti affettive erano rappresentate da sensi di noia, pigrizia ma anche rabbia nei confronti degli insegnanti troppo attivi ed esigenti, e di sollievo quando era possibile svolgere un lavoro meno difficile. Infine, le componenti cognitive erano associate ai modi per limitare il coinvolgimento nel lavoro scolastico: gli autori rilevano che l'impegno cognitivo era scarso per i compiti scolastici, mentre veniva usato per minimizzare lo sforzo richiesto dalle attività assegnate dall'insegnante («Se devo davvero fare una domanda la faccio, ma la maggior parte del tempo faccio il meno possibile»).

Lo studio del 2003 non si è occupato di *work avoidance* e si è focalizzato sugli obiettivi accademici e sociali. Attraverso le interviste e l'osservazione del comportamento e delle interazioni in classe sono emersi cinque obiettivi sociali: affiliazione (riuscire a scuola per migliorare le relazioni sociali), approvazione sociale, responsabilità sociale, *status* e prosocialità. Sono risultate relazioni diverse, di conflit-

to e di convergenza, tra gli obiettivi accademici e quelli sociali. Ecco alcuni esempi ricavati dalle interviste:

- **Obiettivi multipli:** «Voglio mostrare all'insegnante che sono un bravo studente (*responsabilità sociale*) così ce la metto tutta (*padronanza*) per essere meglio degli altri scolari (*approccio di prestazione*).
- **Obiettivi conflittuali:** «So che il mio insegnante vuole che io faccia bene e non voglio deluderlo (*approvazione sociale*), e la matematica mi piace (*padronanza*), ma talvolta pretende troppo da me» (*evitamento*); «Voglio far bene a scuola (*padronanza*), ma i miei compagni mi chiamano secchione (*affiliazione*), così qualche volta non se se impegnarmi o no».
- **Obiettivi convergenti:** «Lavoro bene quando capisco le spiegazioni (*padronanza*) e cerco di essere tra i primi della classe» (*prestazione*); «Spero di riuscire a capire tutto (*padronanza*) e poter aiutare i miei compagni che ne hanno bisogno» (*prosocialità*).
- **Obiettivi che si compensano:** «Mi impegno a fondo anche quando non mi piace perché voglio trovare un buon lavoro quando finisco la scuola» (obiettivo di *status sociale* che compensa il calo dell'obiettivo di *padronanza*).

I due studiosi hanno anche validato un nuovo strumento psicometrico per misurare gli obiettivi multipli di studenti di scuola media e superiore (Dowson & McInerney, 2004). Lo strumento, *Goal Orientations and Learning Strategies Survey* (GOALS-S) è stato costruito per misurare tre obiettivi accademici (*padronanza*, *prestazione*, *work avoidance*), cinque obiettivi sociali (*affiliazione*, *approvazione sociale*, *aiuto ai compagni di classe o scuola*, *responsabilità sociale* e *miglioramento di status*), tre strategie cognitive (*elaborazione*, *organizzazione*, *memoria*) e tre metacognitive (*monitoraggio*, *pianificazione* e *regolazione*). Esempi di item degli obiettivi sociali e di *work avoidance* sono riportati nell'Appendice al presente capitolo.

Anche a proposito di obiettivi sociali, può valere la non corrispondenza tra gli obiettivi come definiti da insegnanti e ricercatori, da un lato, e come intesi dagli studenti, dall'altro, messa in rilievo, tra gli altri, da Urdan e Mestas (2006) a proposito degli obiettivi di prestazione (si veda il cap. 2). Lemos (1996) ha rilevato discrepanze tra studenti

e insegnanti nella identificazione di obiettivi presentati attraverso il comportamento videoregistrato di studenti in classe.

La studiosa si è focalizzata su quattro obiettivi: di compiacenza, di lavoro, di valutazione e di padronanza. Mentre gli studenti nel descrivere il loro comportamento (I media) facevano prevalentemente riferimento a obiettivi di lavoro («Volevo finire quel compito») e di valutazione («Volevo riuscire bene in quel compito»), gli insegnanti, osservando lo stesso episodio, attribuivano agli studenti obiettivi di padronanza («Voleva capire bene il contenuto della lezione») e di compiacenza («Voleva mettere in atto le istruzioni dell'insegnante»). Discrepanze tra quanto riportato dagli studenti e le valutazioni degli stessi ricercatori sono state rilevate in un successivo studio (Lemos & Gonçalves, 2004).

3.2 | Prospettive di studio degli obiettivi sociali

Diversi studi hanno dimostrato che esistono relazioni tra il comportamento sociale di bambini e adolescenti e il loro rendimento a scuola. Gli studenti che hanno buoni rapporti con i compagni tendono ad avere un atteggiamento positivo verso la scuola e a riuscire, mentre studenti con insoddisfacenti relazioni con i pari tendono ad avere difficoltà di adattamento e riuscita (Berndt & Keefe, 1995; Hymel, Comfort, Schonert-Reichl & McDougall, 1996; Wentzel, 1991a, b; Patrick, 1997). Le ragioni di queste relazioni possono essere varie (Patrick, Anderman & Ryan, 2002). Probabilmente, i buoni rapporti con i pari aiutano a vincere l'ansia connessa alla riuscita e, nelle situazioni di collaborazione, ad avvertire meno i conflitti.

Secondo un'autorevole studiosa degli obiettivi sociali (Wentzel, 2002), gli individui si pongono obiettivi sociali essenzialmente per realizzare risultati di carattere sociale (per esempio, stringere amicizie) o per interagire con gli altri in determinati modi (per esempio, aiutarli). Essa individua tre prospettive di studio di questo problema:

- La prima considera la conoscenza e la scelta di obiettivi sociali come un'abilità sociocognitiva, di *social information processing*. Poiché le situazioni sociali sono spesso ambigue, individuare gli obiettivi da

perseguire rappresenta una sfida per i bambini e gli adolescenti. In questo senso, gli obiettivi aiutano a scegliere nelle decisioni sociali: di fatto, gli obiettivi sono delle convinzioni che riguardano ciò che un individuo dovrebbe fare in risposta a specifiche situazioni sociali. Quindi, gli obiettivi hanno una funzione motivazionale in quanto predispongono gli individui a interpretare le situazioni e ad agire in determinati modi. In genere, le ricerche condotte secondo questa prospettiva hanno mostrato che la qualità degli obiettivi sociali è positivamente correlata con abilità di autoregolazione, quali il controllo delle emozioni e approcci adattivi al problem solving. Un'implicazione importante di questa prospettiva riguarda l'opportunità di far conoscere agli allievi le aspettative sociali della scuola, soprattutto nel caso di studenti di culture diverse.

Ricerche in cui venivano presentate a ragazzi aggressivi e non aggressivi situazioni ipotetiche di conflitto tra obiettivi di cooperazione e di competizione hanno mostrato che i ragazzi aggressivi tendevano a focalizzarsi su motivazioni personali, mentre quelli non aggressivi e socialmente accettati tendevano a conservare le relazioni interpersonali. L'implicazione di questi studi è che insegnare ai ragazzi a perseguire obiettivi sociali multipli può aiutarli a stabilire relazioni positive con i pari e con gli insegnanti (Ladd, Herald-Brown & Kochel, 2009).

- La seconda prospettiva è basata sull'assunto che il perseguire obiettivi sociali è una componente della competenza sociale di un individuo. A differenza della precedente prospettiva, secondo cui l'individuo impara a capire quali obiettivi sono appropriati nelle diverse situazioni, questa sostiene che il funzionamento efficace nei contesti sociali richiede il conseguimento di obiettivi che portino all'approvazione sociale: la competenza sociale non è solo il conseguimento di obiettivi sociali, ma il contribuire a un miglior funzionamento di un gruppo sociale. Sono particolarmente interessanti da questo punto di vista gli obiettivi di prosocialità e responsabilità: essere un bravo studente implica, tra le altre cose, la disponibilità ad accettare regole di convivenza e di cooperazione. Secondo Wentzel (2005), per competenza sociale si intende il raggiungimento di obiettivi sociali specifici che portano a risultati positivi non solo per l'individuo, ma anche

per chi gli sta vicino (pp. 281-282). La competenza sociale riflette l'equilibrio tra l'ottenere risultati positivi per il sé e l'aderenza alle aspettative del contesto. Gli studenti socialmente competenti realizzano obiettivi validi per sé, ma anche per gli altri. Inoltre, gli obiettivi che essi perseguono favoriscono l'integrazione sociale (per es., la cooperazione) e danno risultati positivi per lo sviluppo del sé. Per quanto riguarda gli obiettivi sociali, Wentzel considera la frequenza degli sforzi per ottenere risultati e la relazione di questi sforzi con le competenze sociali e accademiche. Rispetto agli obiettivi accademici, non c'è lo standard dell'eccellenza, ma l'equilibrio tra il giudizio di soddisfazione personale e le reazioni sociali positive. Infine, anche per gli obiettivi sociali valgono credenze, valori, attribuzioni e processi autoregolativi. Wentzel osserva che mentre si sa molto sulle aspettative degli insegnanti, si sa poco su quelle degli studenti in fatto di obiettivi sociali. Nella sua ricerca Wentzel (per es. 1994, 1997) ha studiato in particolare gli obiettivi di responsabilità sociale. Il perseguire questi obiettivi risulta legato alla competenza scolastica, almeno in termini di votazione: gli studenti più responsabili sono anche quelli migliori. Wentzel (1989) ha trovato che studenti con basso e alto rendimento scolastico potevano essere distinti in termini di tali obiettivi, i primi preferendo obiettivi di responsabilità, i secondi orientandosi verso obiettivi di altro genere, quali l'avere tanti amici e divertirsi. Vedremo più avanti un esempio di ricerca sugli obiettivi prosociali.

- La terza prospettiva considera gli obiettivi sociali come orientamenti motivazionali relativamente stabili, grazie a cui gli individui raggiungono risultati nelle situazioni sociali. Il riferimento è al *need for affiliation* concettualizzato da McClelland (1985), secondo cui gli individui con più alto bisogno di affiliazione sono più interessati e competenti nello stabilire relazioni sociali, ma avvertono anche il bisogno di *relatedness*, cioè il bisogno di sentirsi in una relazione sicura con gli altri e di dare e ricevere rispetto (si veda il cap. 4). Wentzel (2002) sottolinea che il limite di questa prospettiva è quello di non tener conto della specificità delle situazioni e quindi della diversificazione delle risposte degli individui.

Le tre prospettive non vanno considerate come alternative o incompatibili. Talvolta, nello studiare gli obiettivi sociali si confondono strategie (risposte alla domanda «Che cosa faresti in questa circostanza?») e obiettivi («Perché faresti così?»). Nelle sue ricerche Wentzel preferisce chiedere quanto spesso viene effettuata una determinata azione che implica un obiettivo sociale (per esempio, quanto spesso si aiutano i compagni in difficoltà). Tuttavia, chiedere solo agli studenti può non essere sufficiente: è anche necessario sapere, per esempio, se e in che misura i comportamenti socialmente competenti sono incoraggiati nella classe e quale tipo di comportamento sociale gli insegnanti si aspettano dagli studenti. Come Wentzel (2002) giustamente osserva, il porsi obiettivi sociali è un processo complesso che richiede la capacità di interpretare le situazioni sociali e di decidere quali obiettivi – e quindi quali comportamenti – sono più appropriati e in quali condizioni. Nella classe si tratta di valutare le situazioni specifiche, il che richiede una conoscenza delle regole ma anche delle aspettative, in modo che il comportamento sociale concili le esigenze individuali dell'allievo e quelle della classe.

3.2.1 Gli obiettivi sociali: la responsabilità sociale

Gli obiettivi sociali possono essere definiti come rappresentazioni cognitive di eventi futuri che sono forti fattori motivanti per il comportamento, stabiliti dalle persone o per cercare di ottenere specifici risultati sociali (per es., per stringere amicizie) o per interagire con gli altri in un particolare modo (per es., aiutare qualcuno in difficoltà) (Wentzel, 2002). Gli obiettivi di responsabilità possono essere intesi come gli obiettivi di uno studente che voglia essere un «buon cittadino» all'interno del contesto sociale della classe. Essi esprimono la sua volontà di aderire alle regole della stessa, di seguire le direttive e di comportarsi in modo corretto per non creare disturbo o danno agli altri (Patrick, Anderman & Ryan, 2002). Questi obiettivi possono essere definiti in maniera duplice: in positivo, come il desiderio e la volontà da parte degli studenti di aderire alle regole sociali e morali e alle aspettative sociali di ruolo; in negativo, come desiderio e volontà di evitare le trasgressioni sociali e le condotte immorali o illegali (per es., Dowson & McInerney, 2003; Ford, 1992; Patrick, Anderman & Ryan,

2002). La responsabilità sociale richiede capacità di auto-regolazione e l'abilità di bilanciare i propri bisogni e desideri con quelli altrui, di capire le regole e le convenzioni sociali e di sapere come e quando devono essere rispettate (Wentzel, 2000, 2009).

La ricerca sugli obiettivi di responsabilità sociale in classe è recente, e questo spiega perché su alcuni aspetti della tematica non ci siano ancora risultati definitivi. I problemi controversi sembrano essere sostanzialmente quattro. Il primo aspetto riguarda il genere. Da molte ricerche sono emerse delle differenze di genere nella ricerca di obiettivi di responsabilità sociale in classe (per es., Anderman & Anderman, 1999; Eisenberg, Martin & Fabes, 1996; Patrick, Anderman & Ryan, 2002; Wentzel, 1991b, 1994, 2002b). Le femmine sembrano più inclini a perseguire obiettivi di responsabilità sociale, a comportarsi in modi socialmente desiderabili, ad attenersi scrupolosamente alle norme sociali presenti a scuola, ad essere più conformiste, a dimostrare maggiore diligenza, assiduità di frequenza, svolgimento scrupoloso dei compiti, e a presentare meno problemi di condotta all'interno della classe. Tuttavia, altri studi (per es., Wentzel, 1989) non hanno riscontrato differenze rilevanti di genere.

Il secondo aspetto è rappresentato dalla dimensione evolutiva degli obiettivi. I bambini imparano la responsabilità sociale in famiglia adottando e interiorizzando i valori e gli obiettivi degli adulti che hanno con loro delle relazioni significative e supportive. Per il bambino il genitore è un vero e proprio modello da seguire (Wentzel, 1998, 2002). Durante l'infanzia e l'adolescenza molti sono i cambiamenti nello sviluppo morale e sociale. Gli studi di Wentzel sugli obiettivi di responsabilità sociale riguardano in genere studenti delle scuole medie inferiori, ma poche ricerche hanno messo a confronto studenti di diverse età nella ricerca di obiettivi di responsabilità sociale.

Il terzo e quarto aspetto riguardano la vita di classe e, più precisamente, il rapporto tra responsabilità sociale e rendimento scolastico, da un lato, e tra responsabilità sociale e le relazioni sociali nella classe, dall'altro. Per quanto riguarda la riuscita scolastica, vari studi hanno mostrato una relazione positiva tra gli obiettivi di responsabilità sociale e la riuscita scolastica (es: Anderman & Anderman, 1999; Wentzel, 1994, 1997, 1998, 2000, 2002, 2004, 2009): studenti con un alto ren-

dimento scolastico riferiscono molto più spesso di ricercare obiettivi di responsabilità sociale. Ci sono molteplici possibili spiegazioni per questa relazione. In primo luogo, c'è una correlazione positiva tra la ricerca di obiettivi di responsabilità sociale in classe e gli obiettivi di padronanza. Gli obiettivi di padronanza sembrano produrre un maggior senso di benessere emotivo a scuola, favorire l'utilizzo di strategie di apprendimento più adattive e, di conseguenza, un miglior rendimento scolastico (per es., Anderman & Anderman, 1999; Patrick, Anderman & Ryan, 2002; Kaplan & Maehr, 1999). In secondo luogo, la relazione tra obiettivi di responsabilità sociale a scuola e rendimento scolastico può anche essere mediata da un forte senso di efficacia a scuola e da un positivo valore di sé. Gli studenti che si propongono di perseguire obiettivi di responsabilità sociale in classe si sentono anche più sicuri e fiduciosi nei confronti dell'apprendimento e del loro lavoro a scuola, provano un maggiore senso di benessere a scuola e sono maggiormente orientati verso obiettivi personali di padronanza e, di conseguenza, verso un miglior rendimento scolastico (Kaplan & Maehr, 1999; Patrick, Anderman & Ryan, 2002). In terzo luogo, gli studenti che perseguono obiettivi di responsabilità sociale a scuola riportano più alti livelli di sentimenti positivi nei confronti della scuola, che favoriscono a loro volta l'utilizzo di strategie di apprendimento più adattive e quindi un migliore rendimento scolastico. Inoltre, la responsabilità sociale correla positivamente con il comportamento socialmente responsabile a scuola e negativamente con il comportamento poco responsabile (Wentzel, 1991b, 1992, 1993, 1994, 1998; Wentzel & Wigfield, 1998). Il comportamento socialmente responsabile è, a sua volta, positivamente correlato con un elevato rendimento scolastico, anche se ci sono molteplici spiegazioni per questa relazione. Per esempio, il comportamento socialmente responsabile può essere di per se stesso un risultato educativo positivo ed essere riconosciuto come tale nelle valutazioni e nei giudizi degli insegnanti, oppure può contribuire in maniera diretta o mediata (favorendo relazioni sociali positive, promuovendo comportamenti quali la cooperazione e l'aiutare gli altri) alla stessa riuscita scolastica.

Infine, le relazioni sociali. Mentre la responsabilità sociale è apprezzata dagli insegnanti, non sempre lo è da parte dei compagni di classe,

soprattutto quando essere responsabile significa rispettare in modo troppo rigido regole di comportamento imposte e non condivise da parte della classe (Wentzel, 1994; Wentzel, Donlan & Morrison, 2012). In particolare, emerge una correlazione positiva tra obiettivi di responsabilità sociale a scuola e la percezione del supporto dei pari e degli insegnanti (Wentzel, 1994, 1996, 2009). Per supporto sociale percepito si intende il grado in cui gli studenti credono che gli altri (i pari e gli insegnanti) li apprezzino e stabiliscano relazioni personali con loro (Patrick, Anderman & Ryan, 2002). La percezione del supporto è un fattore critico e determinante per la motivazione di uno studente.

3.2.2 Una ricerca sugli obiettivi sociali: la prosocialità

Riportiamo ora uno studio di Wentzel, Filisetti e Looney (2007), che rappresenta non solo un buon esempio di ricerca sugli obiettivi sociali, e precisamente sulla prosocialità, ma anche, e soprattutto, un interessante tentativo di concettualizzazione dell'obiettivo sociale in questione. Gli obiettivi sociali, di fatto, esprimono ciò che l'individuo vuol fare con gli altri, ma sono indeterminati circa il *perché*: come abbiamo anticipato, nella concettualizzazione di Wentzel et al. (2007), la prosocialità è considerata in termini di obiettivi e di ragioni. Gli autori usano i termini «obiettivi» e «ragioni» per riferirsi a quello che gli studenti vogliono ottenere e al *perché*: gli obiettivi sono quelli di aiutare, cooperare e seguire le regole della classe (gli autori fanno rientrare nella prosocialità anche il rispetto delle regole della vita di classe). Per quanto riguarda le ragioni, gli autori si richiamano a un costrutto motivazionale, quello di «interiorizzazione» della teoria dell'autodeterminazione: secondo la teoria, per la quale si rinvia al cap. 4, le ragioni per coinvolgersi in un comportamento – in questo caso, prosociale – sono il risultato di processi di interiorizzazione e si collocano su una gamma che va dalla motivazione estrinseca (per es., aiutare un compagno per avere l'approvazione dell'insegnante o evitare il biasimo dei compagni) a forme di regolazione più interiorizzate (aiutare un compagno perché si dà valore al comportamento prosociale). Gli autori hanno così categorizzato le ragioni del comportamento prosociale in «interne» ed «esterne». Gli autori assumono che il comportamento prosociale possa avere ragioni diverse, ciascuna delle quali si lega a processi del sé – per

esempio, l'empatia e la capacità di assumere il punto di vista altrui – e alle influenze del contesto sociale in cui l'individuo vive: in particolare, la percezione delle aspettative altrui circa il proprio comportamento sociale. Il perseguire un obiettivo sociale rappresenta il legame tra processi e influenze, da un lato, e il comportamento prosociale, dall'altro: in sostanza, il comportamento prosociale, come quello di riuscita, è mosso da ragioni che si differenziano da individuo a individuo, ed è stimolato o «sollecitato» dalla percezione di aspettative esterne. I processi del sé considerati nella ricerca comprendevano:

- l'empatia come tendenza a condividere gli stati affettivi di altri, che gli autori ipotizzano relata a ragioni interne («Spesso mi preoccupa dei compagni di scuola meno fortunati di me»);
- assumere il punto di vista altrui, come requisito cognitivo dell'empatia, pure relata a ragioni interne («Prima di decidere cerco di considerare ciascun aspetto di una questione controversa»);
- l'affettività depressa, come disposizione generale che riflette tristezza e infelicità («Spesso mi sento triste»). Secondo l'ipotesi, poiché gli adolescenti con affettività depressa cercano di avere valutazioni positive dagli altri, questa variabile non dovrebbe essere relata a ragioni interne;
- l'autopercezione di competenza nel comportamento prosociale come predittore dell'obiettivo, senza ipotesi specifiche relativamente a ragioni interne o esterne (formulazione secondo Harter, 1982: «Alcuni adolescenti spesso fanno la cosa giusta ma altri non fanno la cosa giusta»).

Gli elementi del contesto erano rappresentati dalle sollecitazioni (*cues*) al comportamento prosociale che gli adolescenti attribuivano alle aspettative di insegnanti e compagni sul comportamento prosociale: mentre le aspettative degli insegnanti sollecitano presumibilmente ragioni esterne (cercar di far bella figura, far contenti gli insegnanti), quelle dei compagni si legano a risposte interne, più spontanee e sentite. Per quanto riguarda le variabili genere, etnia e scolarità, gli autori hanno ipotizzato che i processi del sé e le sollecitazioni sociali medino le relazioni tra sesso e comportamento prosociale (le femmine tendono

a comportarsi in modo prosociale più dei maschi). Inoltre, gli studenti più giovani (1^a media), che tendono ad avere minori opportunità di autonomia e controllo di sé, dovrebbero fare maggior ricorso alle ragioni esterne.

L'adozione di obiettivi prosociali è risultata essere un buon predittore del comportamento prosociale e, come ipotizzato, l'empatia, l'assunzione della prospettiva altrui e l'autopercezione di competenza hanno predetto le ragioni interne. Le percezioni delle aspettative degli insegnanti erano relata a ragioni basate sul timore della punizione ma anche a ragioni interne, mentre la percezione delle aspettative dei pari erano relata a ragioni interne. Come previsto, gli studenti più giovani mostravano di percepire maggiormente l'influenza sociale sul loro comportamento. Un limite della ricerca, riconosciuto dagli autori, è che non è stata considerata l'influenza dell'ambiente familiare, che presumibilmente si esplica sia a livello dei processi del sé sia, soprattutto, in termini di sollecitazioni a un comportamento più o meno prosociale o egoista.

3.3 | Il rapporto tra obiettivi accademici e sociali

Wentzel (1998; Wentzel, Donlan & Morrison, 2012) ha proposto tre fondamentali tipi di relazioni tra obiettivi accademici e sociali. Secondo un primo modello, le relazioni tra gli obiettivi sono unidirezionali, e gli obiettivi accademici sono subordinati a quelli sociali. L'adozione di obiettivi sociali appropriati in una data situazione o contesto deriva da un bisogno di appartenenza sociale e di sentirsi uniti agli altri; la riuscita scolastica è perseguita in funzione di uno più obiettivi sociali. Il secondo modello considera i due tipi di obiettivi come complementari: la motivazione a riuscire può essere data dalla somma o integrazione di obiettivi sociali e accademici. Quando un'attività scolastica non è tale da attrarre gli studenti, varie considerazioni possono intervenire a sostituire quello scarso interesse: per esempio, il desiderio di far contenti i genitori o di far colpo sui compagni può fornire quell'impegno e quella persistenza che l'attività di per se stessa non stimolerebbe. Il rischio di questa complementarità sta nel fatto che gli obiettivi multipli, come

già sottolineato da Brophy (2005) a proposito degli obiettivi di riuscita, richiedono coordinamento e concentrazione: il coordinamento degli obiettivi chiama in causa l'autoregolazione, di cui lo studente può non essere in grado. Infine, la relazione tra obiettivi sociali e accademici può essere di tipo gerarchico: è una relazione causale la cui direzionalità è determinata dalle credenze degli studenti. Per esempio, l'obiettivo sociale di far contenti i genitori può essere subordinato rispetto a quello di riuscire. Questo rapporto gerarchico, tuttavia, non sempre assicura la riuscita accademica.

Gli studenti imparano quali obiettivi sono più importanti e come il raggiungerne uno può servire al raggiungimento di altri. Secondo Wentzel (2010; Wentzel, Donlan & Morrison, 2012), gli studenti perseguono gli obiettivi sia accademici che sociali valorizzati dagli insegnanti quando percepiscono che gli insegnanti tengono conto dei loro sforzi e li valorizzano e supportano a livello emozionale, e che dalle loro relazioni con gli insegnanti possono ottenere direttive chiare. Un'altra questione riguarda il modo in cui gli studenti riescono a perseguire obiettivi multipli, per esempio di tipo accademico e sociale, e come cercano di conciliare eventuali conflitti.

Gli studenti che hanno amici si adattano meglio a un nuovo ambiente scolastico e anche il passaggio a un altro ordine di scuola ne risulta facilitato. Nelle classi che utilizzano attività di apprendimento collaborative, lavorare con un amico può giovare al rendimento di uno studente. Tuttavia, gli amici non hanno sempre un'influenza positiva: gli studenti tendono a scegliere gruppi che li accolgono se c'è una corrispondenza di comportamento (Juvonen, 2006). Non è solo il comportamento dei pari, ma gli aspetti qualitativi delle relazioni che contano (Berndt & Keefe, 1995). Furrer e Skinner (2003) sostengono che gli studenti sono più coinvolti quando si sentono accettati, mostrano più entusiasmo e quindi maggiori opportunità di imparare; questo provoca feedback positivi da parte degli insegnanti. L'influenza del sostegno dell'insegnante può essere controbilanciata dal comportamento dei pari.

3.4 Obiettivi di riuscita e obiettivi sociali: verso nuove forme di integrazione

All'inizio del capitolo abbiamo anticipato che l'integrazione dei due tipi di obiettivi, accademici o di riuscita e sociali, interessa attualmente due linee di ricerca: una che approfondisce la dimensione dell'interazione sociale della struttura degli obiettivi della classe, l'altra che interpreta gli obiettivi sociali in termini di riuscita.

3.4.1 Struttura di obiettivi e clima sociale della classe

Un problema sotteso allo studio delle relazioni sociali che gli studenti iniziano e tengono con i compagni e gli insegnanti è se vi sia un rapporto tra tali relazioni e il complessivo «stare a scuola»: in particolare, se le relazioni sociali all'interno della classe e della scuola influenzano il senso di appartenenza alla scuola. Per senso di appartenenza si intende la percezione che lo studente ha di un clima sociale positivo in classe che comprende il senso di essere accettati e considerati dagli insegnanti e dai compagni: il grado in cui gli studenti si sentono personalmente accettati, inseriti, rispettati e sostenuti dagli altri nell'ambiente scolastico (Goodenow, 1993; Juvonen, 2006). Vari studi (Battistich 2010; Furrer & Skinner, 2003) hanno mostrato gli effetti positivi delle buone relazioni interpersonali sulla motivazione e il rendimento, sia a livello di scuola primaria che secondaria di I° grado. In sostanza, il clima sociale è relato al coinvolgimento e può essere predittivo della prestazione. Secondo Finn (1989), gli studenti abbandonano la scuola quando non si identificano con essa. Il cambiamento di clima della classe può determinare il calo motivazionale nel passaggio dalla scuola primaria alla secondaria: un clima «supportivo» è particolarmente utile quando lo studente si sente per qualche motivo a disagio. La percezione da parte degli studenti di aspettative negative degli insegnanti in merito a rendimento e comportamento predice problemi disciplinari e disimpegno (Murdock, 1999), mentre la percezione che l'insegnante si prende cura ha effetti positivi sulla motivazione (Murdock & Miller, 2003).

La teoria degli obiettivi di riuscita ha mostrato che il comportamento degli insegnanti e il modo in cui organizzano il lavoro scolastico possono influenzare gli obiettivi di riuscita degli studenti. La struttura

di obiettivi più studiata è stata quella di padronanza: come abbiamo visto, nelle classi focalizzate sulla padronanza il comportamento degli insegnanti favorisce l'apprendimento basato sulla comprensione e soluzione di problemi e, almeno in un certo grado, l'autonomia degli studenti. Questi e altri aspetti dell'orientamento di padronanza implicano modalità di interazione insegnanti-allievi basate sul sostegno da parte dell'insegnante e l'incoraggiamento all'aiuto reciproco tra gli studenti. In una ricerca di Patrick e Ryan (2009) agli studenti si chiedeva di valutare la struttura della classe attraverso le scale del PALS e di spiegare perché, riferendosi a quello che l'insegnante aveva detto o fatto, davano una certa valutazione in termini di padronanza o prestazione. È emerso che gli studenti si focalizzavano soprattutto sulle interazioni degli insegnanti con loro, in particolare sugli aspetti affettivi (umorismo, atteggiamento amichevole, affabilità), ma anche sul modo in cui cercavano di aiutarli a capire e imparare. In sostanza, quando gli studenti valutavano una classe con struttura di padronanza si riferivano prevalentemente alla qualità delle interazioni degli insegnanti con gli studenti: sembrava, cioè, esservi un'integrazione della struttura degli obiettivi di padronanza con i processi sociali che caratterizzano il clima della classe. Dalle risposte emergeva anche che gli studenti si impegnavano sul piano accademico per poter rimanere nella classe con i compagni con cui avevano rapporti di amicizia. Una ricerca di Patrick, Kaplan e Ryan (2011) sviluppa questi aspetti introducendo un aspetto non nuovo in sé, ma certamente nuovo relativamente agli obiettivi di riuscita: il clima della classe. Gli autori hanno ipotizzato che la dimensione relazionale o clima sociale della classe venga interpretata dagli studenti come struttura di padronanza. La struttura di obiettivi della classe si manifesta soprattutto nella qualità delle relazioni sociali tra insegnante e studenti ed è quindi strettamente legata al clima della classe. Tuttavia, anche se l'atteggiamento di supporto dell'insegnante e di affettività positiva risultano legati alla struttura di obiettivi di padronanza, non è chiaro quali aspetti del comportamento verbale e non verbale dell'insegnante gli studenti considerino nel percepire la struttura degli obiettivi della classe. Prima di entrare nel merito della ricerca, soffermiamoci sul costrutto di «clima sociale».

La ricerca sul clima sociale ha preso spunto dallo storico articolo di

Lewin, Lippitt e White (1939) e dal riconoscimento che le classi scolastiche sono ambienti psicologici. Sul tema sono stati prodotti molti strumenti, questionari e scale sulle varie dimensioni del clima sociale: relazioni insegnante-studenti, stile comunicativo dell'insegnante, relazioni tra pari. Di fatto, quella sul clima sociale della classe è un esempio di ricerca basata soprattutto sulla costruzione di strumenti di misura di una varietà di dimensioni che in qualche modo caratterizzano lo «stare in classe»: dal sostegno emotivo alla responsabilizzazione degli studenti, dal grado di autonomia concesso agli studenti alla collaborazione, dall'importanza data al pensiero critico degli studenti al loro coinvolgimento (Fraser, 1999)². Il concetto di clima sociale si lega a quello di senso di appartenenza. Molti sono i fattori che stabiliscono il legame degli studenti con la scuola o contribuiscono a rafforzarlo: da parte degli allievi, l'attaccamento agli insegnanti, l'impegno e senso di responsabilità, il coinvolgimento, la convinzione dell'importanza della scuola; da parte degli insegnanti, la chiarezza circa gli obiettivi del lavoro scolastico, l'equità nella valutazione, il sostegno personale e le opportunità agli studenti di esperienze di successo. Ritourneremo su questi aspetti nei capp. 7 e 9.

I questionari sul clima della classe sono stati usati in vari modi, in particolare per confrontare le percezioni di studenti della classe reale e di quella ideale e per mettere a confronto la percezione del clima della classe con variabili degli studenti, dal rendimento all'interesse alla partecipazione; tuttavia manca un quadro teorico unitario. L'ipotesi della ricerca di Patrick et al. (2011) è che, poiché il sostegno dell'insegnante è una dimensione presente in tutti gli strumenti di misura dell'appartenenza alla classe, la dimensione relazionale venga interpretata dagli studenti come una struttura di padronanza (Patrick, 2004). Le ipotesi della ricerca, condotta con studenti di quinta elementare, erano due: che vi sia una corrispondenza tra le percezioni degli studenti di quattro

² Per esempio, l'*Individualized Classroom Environment Questionnaire* (ICEQ) comprende cinque dimensioni:

1. Personalizzazione (l'insegnante tiene conto dei sentimenti degli allievi)
2. Partecipazione (si tengono discussioni in classe)
3. Indipendenza (gli studenti scelgono i loro partner per i lavori di gruppo)
4. Differenziazione (studenti diversi fanno lavori diversi)
5. Investigazione (gli studenti svolgono ricerche per mettere alla prova le loro idee)

dimensioni del clima della classe (sostegno accademico e sostegno emotivo dell'insegnante, rispetto reciproco nella classe e incoraggiamento dell'interazione nel compito) da un lato, e la struttura di padronanza, dall'altro; in secondo luogo, la struttura di padronanza dovrebbe sussumere le 4 dimensioni. Gli strumenti erano le scale di struttura di padronanza e di prestazione del PALS e scale adattate da un questionario sul clima della classe. La tecnica statistica usata era una procedura multivariata che mostra la matrice delle relazioni tra gli item dei questionari in una rappresentazione spaziale che consente l'esplorazione delle strutture latenti. Da un primo studio è emerso che la struttura di prestazione era distinta dai costrutti del clima sociale, mentre vi era sovrapposizione tra la struttura di padronanza, il rispetto reciproco e il sostegno accademico ed emotivo. Una replica dello studio a distanza di due anni con gli stessi studenti, ormai alla scuola media, e con le stesse misure, a parte la struttura di prestazione, ha dato risultati analoghi. Uno studio successivo è stato condotto con studenti di prima media (grado 6). Dalla conferma con studenti diversi, gli autori confermano la convinzione che il costrutto «struttura di obiettivo di padronanza» incorpori gli aspetti relativi al clima sociale: «percepire un clima sociale di classe positivo è davvero una componente integrante di una struttura di padronanza» (p. 377).

3.4.2 Obiettivi di riuscita e obiettivi sociali

Come orientamenti diversi caratterizzano gli obiettivi di riuscita in campo accademico, così gli obiettivi sociali possono essere concettualizzati e studiati in termini di riuscita sociale. Ryan e Shim (2008) hanno esaminato in una metaanalisi gli obiettivi di riuscita sociale di pre-adolescenti: a differenza della ricerca sugli obiettivi sociali, che si focalizza sui contenuti, cioè su ciò che gli studenti vogliono – affiliazione, responsabilità, prosocialità, e così via – le due autrici hanno adottato l'approccio che caratterizza la ricerca sugli *achievement goals*, distinguendo l'obiettivo di sviluppare competenza sociale da quello di dimostrarla: lo sviluppo della competenza sociale corrisponde all'obiettivo di padronanza, e quello di dimostrarla alla prestazione. Gli obiettivi considerati erano tre: di sviluppo sociale (approfondire le relazioni sociali), di dimostrazione sociale (apparire socialmente

desiderabile), e di evitamento della dimostrazione sociale (dimostrare che non si manca di competenza sociale). Il primo studio ha prodotto dati qualitativi con descrizione degli obiettivi sociali, in risposta a tre domande: «Quali sono i tuoi obiettivi sociali (rapporti con i compagni) quest'anno?», «Come ti sentiresti se fossi un successo (fallimento) dal punto di vista sociale?», «Come ti trovi con i compagni di classe e quali obiettivi ti poni per andar d'accordo con loro?» I risultati hanno mostrato i due orientamenti ipotizzati: di sviluppo (padronanza) e di dimostrazione (prestazione). Una risposta veniva codificata come sviluppo sociale se metteva in evidenza la creazione o il miglioramento delle relazioni sociali, e come dimostrazione se metteva in evidenza il riconoscimento sociale. Vi erano anche risposte di evitamento (per es., essere meno egoista), ma in misura minore delle risposte di approccio. Nel secondo studio, a studenti di prima media è stato somministrato un questionario di 18 item, di cui sei di sviluppo sociale («Cerco di capire che cosa fa un buon amico»), sei di approccio di dimostrazione sociale («Voglio essere amico dei ragazzi popolari nella scuola») e sei di evitamento di dimostrazione sociale («Quando sono con gli altri ragazzi non voglio essere preso in giro»). L'analisi fattoriale ha evidenziato un modello a tre fattori: di sviluppo sociale, di dimostrazione sociale e di evitamento dello sviluppo sociale. Si è considerato il rapporto tra obiettivi e adattamento sociale: mentre lo sviluppo sociale favorisce la prosocialità, gli obiettivi di dimostrazione sociale favoriscono l'aggressività e quelli di evitamento il comportamento solitario e ansioso.

In questo e nel precedente capitolo è stato dominante il concetto di riuscita (*achievement*) in termini di obiettivi e percezione di sé. Dalla teoria degli obiettivi emerge l'immagine di uno studente teso ad acquisire una qualche forma di competenza, impegnato a riuscire o a evitare l'insuccesso, a valutare se stesso in relazione al compito e a utilizzare come può gli strumenti a sua disposizione per raggiungere l'obiettivo. Da parte sua, e con minor rilievo sul piano quantitativo e concettuale, la ricerca sugli obiettivi sociali cerca di bilanciare l'enfasi sull'impegno dell'apprendere proponendo l'immagine dello studente in un contesto di classe in cui deve dar prova di competenza sociale per avere interazioni sociali appaganti. Passiamo ora a nuove e diverse

prospettive della motivazione ad apprendere, che mettono in rilievo non tanto l'impegno e lo sforzo, quanto il bisogno dell'individuo, non soltanto studente, di fare e imparare ciò che lo attrae: cioè di provare il piacere di imparare.

Appendice al capitolo 3

A.1 «Goal Orientations and Learning Strategies Survey» (GOALS-S) di Dowson & McInerney (2004)

Gli item sono valutati su una scala tipo Likert a 5 punti (1 = «sono molto in disaccordo», 3 = «non sono sicuro», 5 = «sono molto d'accordo»).

Work Avoidance (evitamento del lavoro):

Non pongo domande in classe neanche quando non capisco il lavoro da fare.

A scuola voglio fare il meno possibile.

Voglio far bene a scuola, ma solo se il lavoro è facile.

Affiliazione:

Voglio far bene a scuola in modo da sentirmi vicino ai miei amici.

Faccio bene a scuola così i compagni vogliono essermi amici.

Cerco di far bene a scuola così non mi sento lasciato da parte.

Approvazione sociale:

Voglio far bene a scuola per essere apprezzato dai miei insegnanti.

Voglio far bene a scuola per far contenti i miei genitori.

Voglio far bene a scuola per far piacere ai miei insegnanti.

Aiuto ai compagni:

Voglio far bene a scuola così posso aiutare i miei amici nel loro lavoro scolastico.

Lavoro bene a scuola così altre persone possono imparare se mi chiedono qualcosa.

Responsabilità sociale:

Voglio fare un buon lavoro a scuola perché altre persone se lo aspettano.

Evito preoccupazioni a scuola facendo un buon lavoro.

Voglio far bene a scuola per dimostrarmi uno studente responsabile.

Status:

Lavoro bene a scuola per avere un buon lavoro in futuro.

Voglio far bene a scuola così posso avere molto denaro in seguito.

Il questionario comprende anche item relativi a due dimensioni del sé: senso di competenza («Spesso penso che ci sono cose che non riesco a fare a scuola») e senso dello scopo nel presente e nel futuro («Voglio far bene a scuola in modo da avere un buon futuro»).

A.2 | Obiettivi di responsabilità sociale nella prima adolescenza (11-13 anni)

In uno studio condotto con studenti maschi e femmine delle classi prime e terze di scuola secondaria di primo grado (Bello, 2004) è stato costruito un questionario di responsabilità sociale con una struttura a tre fattori. Ciascun item inizia con «Ti capita di...» ed è valutato su una scala a 5 punti (*mai, raramente, spesso, molto spesso, sempre*). Di seguito sono riportati esempi di item per ciascun fattore:

Comportamenti inadeguati e scorretti in classe

Ti capita di

«...prendere in giro i professori alle loro spalle?»

«...copiare dal/la vicino/a di banco durante un compito in classe?»

«...metterti in mostra davanti a tutti per essere sempre al centro dell'attenzione?»

Senso di responsabilità e diligenza in classe

«...cercare di rispettare i tempi e le scadenze di lavoro date dagli insegnanti?»

«...fare i compiti al meglio anche se non ne avresti per niente voglia?»

«...cercare di collaborare attivamente con i compagni durante un lavoro di gruppo?»

Mancanza di considerazione nei confronti delle persone

«...rivolgerti o trattare in modo poco rispettoso i/le bidelli/e della scuola?»

«...rivolgerti ai professori e alle professoresse in modo poco rispettoso?»

«...marinare la scuola?»

CAPITOLO 4

L'individuo tra bisogno di autonomia e regolazione esterna: la teoria dell'autodeterminazione

Il capitolo è dedicato alla teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan (1985), articolata in cinque «miniteorie», e alle sue implicazioni educative, che riguardano in particolare la motivazione intrinseca, i compiti sfidanti e i modi per favorire l'autonomia. Nell'ultima parte del capitolo si tratta la prospettiva del tempo futuro, ossia gli obiettivi di crescita personale e professionali che gli individui proiettano nel futuro.

Si dice spesso – o almeno una volta si diceva – che la scuola dovrebbe dare allo studente il piacere (o il gusto) di imparare. A parte il «doverè» della scuola, che non può certo garantire un apprendimento sempre piacevole, tutti hanno almeno qualche volta provato il piacere di imparare: l'apprendimento di una nozione, un concetto o un'abilità che ha dato soddisfazione. In questo capitolo si darà conto della prospettiva della teoria dell'autodeterminazione, secondo cui l'essere umano tende a essere attivo e a svilupparsi in un rapporto di integrazione dinamica con l'ambiente: in questo tendere allo sviluppo ha un ruolo centrale il comportamento motivato dal piacere di fare, o **intrinsecamente** motivato.

4.1 | La motivazione intrinseca: le prime concettualizzazioni

Come abbiamo visto nel primo capitolo, nella prima metà del Ventesimo secolo lo studio della motivazione ha riguardato l'effetto di contingenze strumentali esterne all'individuo sul consolidamento o rinforzo delle sue risposte all'ambiente: la motivazione estrinseca. Nella seconda metà del secolo, col declino del comportamentismo alcuni studiosi hanno cominciato a interessarsi allo studio di compor-

tamenti che non risultano motivati o influenzati dall'erogazione né dall'aspettativa di ricompense esterne, ma «intrinsecamente» motivati, nel senso che le motivazioni che li attivano sono inerenti o intrinseche al coinvolgimento stesso in tali comportamenti, indipendentemente dalla ricompensa o punizione che a essi può conseguire. Questi studi, che si collocano storicamente nella seconda metà degli anni Cinquanta, segnano la fine della concezione comportamentista della motivazione e un nuovo approccio al concetto di bisogno; soprattutto, con essi inizia il filone di studi che riguarda la motivazione intrinseca. La motivazione intrinseca non nasce da una crisi omeostatica dell'organismo ma ha comunque le sue radici in un bisogno, si tratti della curiosità che porta a esplorare l'ambiente o di un bisogno di stimolazione percettiva o di agire sull'ambiente stesso. Cominciamo dalla teoria di Berlyne, che precede in ordine di tempo le altre concettualizzazioni.

Berlyne ha sostenuto che l'incongruenza percepita nell'ambiente e il conflitto concettuale stimolano la ricerca di informazioni. In una ricerca ormai storica, Berlyne (1954) somministrò a un gruppo di partecipanti un questionario con domande sugli animali, ciascuna delle quali con due risposte alternative, mentre il gruppo di controllo non aveva il questionario. Poi, entrambi i gruppi ricevevano un insieme di affermazioni riguardanti gli animali, che includevano le risposte corrette al questionario. Infine, i partecipanti di entrambi i gruppi ricevettero le domande del primo questionario poste in ordine diverso. Il gruppo sperimentale dette un maggior numero di risposte corrette e mostrò maggior interesse ad avere altre informazioni sugli animali. Secondo Berlyne, il risultato era dovuto alla curiosità epistemica prodotta dalla prima somministrazione del questionario, che aveva creato un conflitto concettuale.

Nell'articolo del 1959 citato nel primo capitolo, White rilevava i limiti del comportamentismo nella concettualizzazione della motivazione e sottolineava la propensione degli esseri umani e dei mammiferi superiori a manipolare, cercare e agire efficacemente sull'ambiente. La tendenza a esplorare e la curiosità del bambino piccolo rappresentano una manifestazione paradigmatica di motivazione di *effectance*: il comportamento così motivato è volto a produrre un effetto sull'ambiente, non all'acquisizione di abilità per la sopravvivenza, anche se

certamente la motivazione di *effectance*, grazie alla quale l'individuo impara ad agire nell'ambiente, è importante per la sopravvivenza. Il coinvolgimento efficace con l'ambiente produce un'esperienza di piacere intrinseco, legato al senso della sfida e alla soddisfazione per avere superato un ostacolo, sia pure di modeste dimensioni. Il senso di efficacia si prova nel comportamento volto a produrre un effetto generico, ma anche nelle azioni volte a produrre intenzionalmente effetti specifici. Più o meno nello stesso periodo, Hunt (1965), forse il primo a usare l'aggettivo «intrinseco» in relazione alla motivazione, sottolineava che gli esseri umani si sentono motivati dal controllo che riescono a esercitare sull'ambiente – un concetto molto simile all'*effectance*.

4.2 La teoria dell'autodeterminazione

Nel 1985 fu pubblicato un libro destinato ad avere grande influenza sulla psicologia della motivazione: *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (Deci & Ryan, 1985), cui il primo autore contribuiva con la sua teoria della motivazione intrinseca (Deci, 1975) e il secondo con ricerche sulla valutazione cognitiva (Ryan, 1982). La visione dello sviluppo umano di Deci e Ryan è di tipo organismico: l'essere umano possiede la tendenza a esplorare attivamente e a integrare nel sé le nuove esperienze. Gli individui tendono a cercare situazioni di sfida, a scoprire nuove prospettive e a trasformare le pratiche culturali: così facendo, realizzano il loro potenziale umano. Questo sviluppo attivo è completato da una tendenza alla sintesi e all'organizzazione: il senso di completezza e vitalità che rappresenta la base per un senso coerente del sé. In questa concezione dello sviluppo, la teoria dell'autodeterminazione, o determinazione del sé, si oppone sia alla concezione comportamentista, sia ad altre teorie socio-cognitive, quale quella di A. Bandura (si veda il cap. 8) che, secondo Deci e Ryan, non nega l'idea di una tendenza alla sintesi nello sviluppo, ma si focalizza sugli schemi del sé trascurando o evitando l'idea di un sé unificante.

La teoria dell'autodeterminazione è una teoria organismica dello sviluppo. È una teoria dello sviluppo perché si focalizza sui modi in cui l'individuo fin dai primi anni di vita interiorizza regole e forme

di comportamento; è una teoria organismica in quanto afferma che gli esseri umani sono per loro natura attivi, e che il loro comportamento è regolato da strutture interne elaborate dall'esperienza (Deci & Ryan, 1985, p. 113). A differenza di altre teorie dello sviluppo, quale, per esempio, quella piagetiana, che privilegia gli aspetti strutturali dello sviluppo, la teoria dell'autodeterminazione considera essenzialmente gli aspetti energetici. Nello sviluppo, le strutture dell'individuo tendono a una sempre maggiore elaborazione e unità: i processi di base soggiacenti a questa tendenza sono la differenziazione e l'integrazione. La differenziazione implica il momento della frammentazione, mentre l'integrazione è il processo attraverso cui avviene la sintesi: è la sintesi degli elementi in una struttura superordinata unificata che dà quel senso di coerenza e di identità che caratterizza il sé. Il processo di integrazione è intrinsecamente motivato; questo è un aspetto che Deci e Ryan (p. 121) trovano comune a tutte le teorie organismiche, nel senso che lo sviluppo implica una tensione verso la differenziazione e l'integrazione. La curiosità e il gioco, aspetti fondamentali del comportamento infantile, sono intrinsecamente motivati; esplorazione, manipolazione e gioco producono differenziazione e integrazione. E poiché un ambiente che fornisce sfida ottimale e supporto al comportamento autonomo facilita la motivazione intrinseca, facilita anche lo sviluppo. Naturalmente, differenziazione e integrazione si verificano nei contesti interpersonali in cui il bambino, o comunque l'individuo in età evolutiva, ha la possibilità di interagire con adulti che gli danno supporto e informazioni più che esercitare un controllo.

Il processo di socializzazione comporta l'acquisizione di comportamenti che non sono intrinsecamente attraenti per i bambini, ma sono considerati necessari per il loro sviluppo. La preoccupazione degli educatori, in casa e a scuola, non è solo quella che i ragazzi imparino certi comportamenti o ne disimparino altri, ma anche che se ne rendano responsabili: usando un altro termine, che i ragazzi imparino a regolarsi. Un problema importante per l'adattamento e lo sviluppo è come promuovere il cambiamento da una regolazione esterna, dovuta a fattori esterni all'individuo, alla regolazione di sé o autoregolazione. Sul piano evolutivo, il processo integrativo intrinsecamente motivato porta i bambini a padroneggiare e a far propri molti comportamenti che non

sono in se stessi intrinsecamente motivanti, ma che l'ambiente sociale apprezza e considera strumentali per lo sviluppo del bambino.

La concezione motivazionale della teoria si basa su tre costrutti di base: motivazione intrinseca, motivazione estrinseca e mancanza di motivazione o non-motivazione (amotivation). La motivazione intrinseca è la disposizione innata e naturale dell'individuo a coinvolgersi in attività interessanti e a esercitare le capacità e, così facendo, a cercare e vincere sfide ottimali (Deci & Ryan, 1985, p. 43; Ryan & Deci, 2000). Quando una persona è intrinsecamente motivata prova interesse e piacere, si sente competente e determinata da se stessa, percepisce la causalità come interna – cioè si sente parte attiva e non paziente o spettatore - e in certi casi sperimenta il flow, o flusso, cioè quella esperienza privilegiata caratterizzata dal sentirsi in grado di far fronte a una situazione di sfida e da concentrazione sugli aspetti rilevanti al punto da perdere la coscienza di sé e il senso del tempo (Csikszentmihalyi, 1990). L'autodeterminazione è la capacità dell'individuo di scegliere e di fare delle proprie scelte le determinanti delle azioni, al posto delle pressioni esterne, dei rinforzi o delle pulsioni. È una capacità, ma anche un bisogno: quando un individuo è intrinsecamente motivato soddisfa sia il bisogno di organizzare le proprie azioni autonomamente, sia quello di agire in qualche modo sull'ambiente che lo circonda; soddisfa cioè i bisogni di autonomia e competenza (Ryan & La Guardia, 1999). Vallerand (1997) ha distinto tre forme di motivazione intrinseca: motivazione a conoscere, quando si prova piacere a imparare e capire cose nuove; motivazione a realizzare, in cui si prova piacere a superare se stessi e a creare; infine, la motivazione a sperimentare la stimolazione gradevole associata a nuove attività.

Consideriamo ora l'altra faccia della motivazione secondo questa teoria: la motivazione estrinseca. La caratteristica del comportamento estrinsecamente motivato è di essere volto a ottenere un risultato separato dal comportamento stesso: l'individuo non soddisfa il bisogno di autonomia, perché ciò che attiva il suo comportamento – si tratti di un premio, della minaccia di una punizione, o del cibo che sazia la fame – è esterno al sé. Infine, la non-motivazione si verifica quando un individuo non è motivato, cioè quando il comportamento appare controllato da fattori o forze che gli sfuggono: sono non o a-motivati, per esempio,

3
FORME
M.I.

gli studenti che decidono di lasciare la scuola perché non ne vedono un vantaggio per il loro futuro. In sostanza, la mancanza di motivazione può essere considerata simile allo sconforto (*helplessness*) che prende chi si rende conto di non poter far niente per cambiare il corso delle cose (Vallerand & Ratelle, 2002).

Motivazione intrinseca, motivazione estrinseca e a-motivazione si presentano ciascuna a tre livelli di generalità. A livello globale l'orientamento motivazionale è generale e relativamente stabile: un individuo è tendenzialmente portato a comportamenti intrinsecamente o estrinsecamente motivati, o alla non-motivazione; a livello di contesto la motivazione riguarda una sfera precisa dell'attività umana, quale l'apprendimento, il tempo libero, le relazioni interpersonali. Infine, a livello situazionale la motivazione è instabile, perché risponde alle caratteristiche ambientali: per esempio, un'attività scolastica interessante può produrre un comportamento intrinsecamente motivato, mentre un compito di particolare impegno può produrre motivazione estrinseca o a-motivazione.

La teoria della autodeterminazione si è evoluta sotto forma di mini-teorie (l'espressione è di Ryan e La Guardia, 1999), cioè teorizzazioni di aspetti dello sviluppo della personalità e della motivazione che hanno in comune l'assunto organismico e dialettico e il concetto di bisogno psicologico. Attualmente le mini-teorie sono cinque, e precisamente: la teoria della valutazione cognitiva, dell'integrazione organismica, degli orientamenti causali, del contenuto degli obiettivi, dei bisogni psicologici di base. Consideriamole una per una.

4.2.1 Teoria della valutazione cognitiva

La teoria della valutazione cognitiva predice gli effetti dell'ambiente sulla motivazione intrinseca. Essendo radicata nella natura proattiva degli individui, la motivazione intrinseca emerge spontaneamente quando le condizioni ambientali e sociali sono favorevoli. Gli eventi esterni hanno due funzioni: esercitano un controllo e forniscono informazioni. È l'importanza relativa degli aspetti di informazione e di controllo che agisce sulla motivazione: se l'individuo percepisce che gli eventi esercitano un controllo, il *locus* di causalità è esterno e fa diminuire l'autodeterminazione. Per quanto riguarda l'informazione, se

l'individuo riceve un feedback che gli comunica incompetenza, diminuisce la sua percezione di competenza e quindi la motivazione intrinseca. La miniteoria è stata usata per spiegare l'uso dei premi, che hanno effetti diversi a seconda che siano percepiti come un feedback sulla competenza o come una forma di controllo. Secondo la teoria, qualsiasi evento che conduce l'individuo a percepirsi come controllato diminuisce la motivazione intrinseca: non vi può essere motivazione intrinseca senza autonomia. L'effetto che più chiaramente predice la teoria della valutazione cognitiva è quello negativo delle ricompense sulla motivazione intrinseca: le ricompense confermano o rafforzano nell'individuo la percezione che il proprio comportamento è controllato e questo toglie il senso dell'autonomia. Gli effetti delle ricompense rappresentano un nutrito settore di studi relativo alla motivazione intrinseca, iniziato nei primi anni Settanta quando lo stesso Deci (1971) rilevò che studenti universitari ricompensati con denaro dopo ogni tre problemi di puzzle apparivano successivamente meno disposti a scegliere liberamente quello stesso compito tra altri: la ricompensa faceva diminuire la motivazione intrinseca. Nello stesso studio, la motivazione intrinseca risultava invece accresciuta dalla valutazione positiva della prestazione da parte dello sperimentatore. Lepper, Greene e Nisbett (1973) hanno esaminato gli effetti di un incentivo estrinseco sulla motivazione intrinseca al disegno di bambini di scuola dell'infanzia, selezionati in base al livello di motivazione intrinseca dimostrata nelle consuete attività di disegno. Le condizioni erano tre: in una veniva mostrato un premio per il bravo disegnatore e si chiedeva ai bambini se volevano disegnare per vincere il premio. In una seconda condizione i bambini ricevevano il premio inaspettatamente, mentre nella terza ricevevano un feedback verbale ma nessun premio. Come previsto, la motivazione a disegnare diminuiva solo nel gruppo in cui i bambini si aspettavano il premio.

L'effetto negativo delle ricompense è stato negli anni Novanta fortemente negato da studiosi di orientamento comportamentista (Cameron & Pierce, 1994), con una metaanalisi che ha dato origine a dibattiti accesi con gli interventi, tra gli altri, di Ryan, Deci e Lepper, che hanno lasciato sostanzialmente aperta la questione (Cameron & Pierce, 1996; Eisenberger & Cameron, 1996).

4.2.2 Teoria dell'integrazione organismica

La teoria dell'integrazione organismica risponde all'esigenza di conciliare o integrare due condizioni opposte: la condizione di autonomia, in cui l'individuo si sente libero di esplicitare le sue potenzialità, e quella di controllo, in cui si trova fin dalla più giovane età ogniqualvolta gli vengono imposte – o impone a se stesso – regole e divieti. Il termine «interiorizzazione» si riferisce al processo attraverso cui un individuo acquisisce un atteggiamento, credenza o regolazione del comportamento e le trasforma in un valore, obiettivo o organizzazione personale. In sostanza, l'interiorizzazione è un processo attivo mediante il quale l'organismo cerca di adattarsi all'ambiente: è un processo costruttivo volto a consentire all'individuo di autodeterminarsi anche se gli obiettivi dei comportamenti specifici sono estrinseci. Secondo Deci e Ryan (1985, pp.130-131), il processo di interiorizzazione implica un'integrazione, nel senso della tendenza a promuovere una maggiore competenza e autodeterminazione: l'integrazione è più facile nel caso del comportamento intrinsecamente motivato, ed è, come abbiamo visto, il processo fondamentale di sviluppo della personalità. L'aspetto più significativo della teoria è la differenziazione di vari tipi di motivazione estrinseca interiorizzata, che portano a corrispondenti tipi di regolazione. Un assunto di base della teoria dell'integrazione organismica è che c'è una transizione dalla non-regolazione del comportamento alla regolazione autodeterminata. L'interiorizzazione comincia quando il bambino anticipa il rimprovero della mamma e quindi evita di fare qualcosa che potrebbe provocarlo. Questa è regolazione esterna. Il processo evolutivo oltre la regolazione esterna può essere descritto con tre processi e tre corrispondenti forme di autoregolazione. L'introiezione è il processo mediante cui una regolazione viene interiorizzata nella sua forma originale: vale a dire, l'individuo crea una rappresentazione interna che riflette il controllo esterno e si comporta in accordo con la richiesta interiorizzata: approvazione o disapprovazione di se stesso/a («Un bravo bambino – un bravo studente – non fa queste cose»). La regolazione introiettata rappresenta la prima evidenza dell'autocontrollo. A differenza della regolazione esterna, in cui chi controlla e chi è controllato sono persone diverse, con la regolazione introiettata il controllo

diventa un aspetto della stessa persona: in entrambi i casi, comunque, vi è una tensione connessa al conflitto tra autonomia e controllo. L'**identificazione** è l'accettazione di un comportamento e il riconoscimento del suo valore: si tratta sempre di regolazione estrinseca, ma a un grado maggiore di interiorizzazione rispetto all'introiezione. Per chiarire la differenza tra regolazione esterna o estrinseca, introiezione e identificazione, si pensi alle diverse ragioni per cui uno studente esegue un compito che non sceglierebbe autonomamente e per il quale quindi non è intrinsecamente motivato:

- **motivazione estrinseca:** «Se non eseguo questo compito avrò un brutto voto o un rimprovero» (alternativamente: «se eseguo questo compito avrò un bel voto o una lode»);
- **regolazione introiettata:** «Se non eseguo il compito non mi sento a mio agio o non avrò più stima di me stesso/a»;
- **regolazione per identificazione:** «Eseguo il compito perché credo nel suo valore formativo».

La regolazione **integrata** è la forma più autonoma di motivazione estrinseca, in cui un individuo non solo si è identificato con il valore e la regolazione del suo comportamento, ma lo ha reso coerente con altri aspetti del suo sé. La motivazione integrata, come quella intrinseca, caratterizza un comportamento liberamente scelto e coinvolgente: la differenza è che alla base della motivazione intrinseca vi è l'interesse per un'attività che attrae e coinvolge, mentre nella motivazione integrata un'attività è svolta perché è percepita come rilevante ai fini del conseguimento di obiettivi personali (Ryan & Deci, 2000, 2009). Essa rappresenta il vero significato della socializzazione: l'individuo non si limita a fare ciò che le regole sociali gli impongono, ma le accetta pienamente. Pensiamo a una persona che svolge con passione e dedizione un lavoro liberamente scelto, nell'ambito del quale possono esservi aspetti o momenti non gradevoli che risultano tuttavia pienamente integrati nel sé di quella persona. È importante sottolineare che, come hanno precisato i due autori, la distinzione importante nella teoria dell'autodeterminazione non è quella tra motivazione intrinseca e estrinseca, ma tra motivazione **autonoma** e motivazione **controllata**

(Deci & Ryan, 2012; Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006): la motivazione autonoma comprende quella intrinseca e l'estrinseca per identificazione e integrazione, mentre l'introyezione rientra nella motivazione controllata (Fig. 1).

Tab. 4.1 Il continuum tra i tipi di regolazione (Ryan & Deci, 2009)

Amotivazione	Motivazione estrinseca				Motivazione intrinseca
Non-Regolazione	Regolazione esterna	Regolazione introiettata	Regolazione identificata	Regolazione integrata	Regolazione intrinseca
Mancanza di motivazione	Motivazione controllata		Motivazione autonoma		

È da precisare che per un individuo il percorso di interiorizzazione non va inteso come globale, ma specifico: la teoria indica le fasi della transizione, che un individuo realizza in modo diverso in relazione ai diversi aspetti della sua vita.

4.2.3 Teoria degli orientamenti di causalità

Questa miniteoria riguarda le differenze individuali, riconducibili a tre orientamenti o dimensioni: autonomo, controllato e impersonale. L'orientamento autonomo indica un atteggiamento di indipendenza e autonomia dell'individuo nelle varie situazioni e momenti: valutare e prendere decisioni senza lasciarsi influenzare, sostenere il proprio punto di vista, e così via; il *locus* di causalità è interno e positivamente correlato con la stima e la realizzazione di sé. L'orientamento controllato è la tendenza a interpretare ciò che dicono gli altri in termini non di informazioni, come per l'orientamento autonomo, ma di intenzione di controllo: è correlato con l'incoerenza negli atteggiamenti e comportamenti e l'atteggiamento difensivo. Infine, l'orientamento impersonale è di sostanziale demotivazione: correla positivamente con la svalutazione di sé, la scarsa autoregolazione e la depressione. Gli orientamenti causali corrispondono da un lato a tre tipi di contesti che favoriscono o ostacolano l'autonomia, il controllo o la demotivazione, dall'altro a orientamenti motivazionali relativamente stabili (Baard, Deci & Ryan, 2004).

4.2.4 Teoria dei bisogni psicologici di base

La teoria dei bisogni di base rende conto del fatto che l'individuo prova benessere sia a livello individuale che nella sua vita di relazione quando soddisfa alcuni bisogni fondamentali: di autonomia, di competenza e di essere in buoni rapporti con gli altri. Come abbiamo visto, autonomia e competenza sono i bisogni soggiacenti alla tendenza innata degli individui a cercare la novità e la sfida per esercitare le proprie capacità, esplorare e imparare. Quando le condizioni ambientali sono favorevoli a questi bisogni, gli individui si sentono soddisfatti e provano emozioni positive; quando le condizioni sociali ostacolano il soddisfacimento dei bisogni, gli individui mostrano passività e alienazione. L'*autonomia* è il bisogno di sentire il comportamento come emanato dal sé invece che governato da forze o eventi esterni con cui l'individuo non si identifica: quando sono autonomi, gli individui percepiscono un luogo di causalità interno e il senso di poter scegliere. La *competenza* è il bisogno di interazioni efficaci con l'ambiente, ed è soddisfatto quando gli individui possono cercare e trovare sfide appropriate per mettere alla prova le loro capacità. Infine, la *relatedness* è il bisogno di stabilire legami sicuri con gli altri, ed è fondamentale per l'interiorizzazione dei valori e l'autoregolazione. È per sentirsi accettati e benvenuti da un gruppo – famiglia, scuola, comunità – che gli individui ne assumono i comportamenti, credenze e valori: il desiderio di essere coinvolti in relazioni interpersonali positive è alla base dell'interiorizzazione. Per quanto riguarda la scuola in particolare, le norme e gli standards trasmessi attraverso la scolarizzazione dovrebbero essere presentati in modo da sollecitare negli studenti i bisogni di base (Vansteenkiste et al, 2006).

4.2.5 Teoria del contenuto degli obiettivi

Questa miniteoria riguarda i valori e poggia sulla distinzione tra aspirazioni o obiettivi intrinseci (crescita personale, affiliazione, aiutare gli altri) ed estrinseci (ricchezza, fama, apparenza fisica, etc.) (Kasser, 2002; Kasser & Ryan, 1993). Gli obiettivi intrinseci permettono di soddisfare i bisogni psicologici di base e quindi facilitano il benessere psicologico e un positivo adattamento. Gli obiettivi estrinseci sembrano avere una quantità di conseguenze negative in termini di qualità della

vita e delle relazioni umane, perché gli individui orientati estrinsecamente tendono a trattare gli altri come mezzi: per esempio, perseguire obiettivi materialistici quale l'accumulare ricchezza compromette i bisogni di autonomia e di rapporto con gli altri. Nell'apprendimento, gli individui con obiettivi estrinseci tendono a focalizzarsi sui risultati che li aiutano a raggiungere i loro obiettivi e trascurano la qualità dell'apprendimento stesso. In anni recenti, Vansteenkiste e collaboratori (Vansteenkiste, Lens, Sheldon & Deci, 2004; Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006; Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens & Matos, 2005) hanno analizzato la questione degli obiettivi in riferimento ai risultati accademici, manipolando sperimentalmente gli obiettivi che gli studenti normalmente perseguono in un'attività accademicamente importante. In uno studio sull'educazione fisica, a studenti di scuola media superiore si diceva che gli esercizi fisici erano importanti o per motivi estetici (obiettivo estrinseco) o per la salute (obiettivo intrinseco). Gli studenti con obiettivo intrinseco mostravano una miglior prestazione, maggior persistenza nell'esercizio fisico e interesse per l'attività fisica, come testimoniava l'iscrizione volontaria a un corso annuale di arti marziali. La superiorità degli obiettivi intrinseci è stata dimostrata anche con studenti più giovani. In uno studio di Vansteenkiste, Timmermans, Lens, Soenens e Van den Broeck (2008) studenti di quinta elementare e prima media dovevano leggere un testo su una fondazione a scopi benefici per un obiettivo intrinseco (possibilità di apprendere dal testo i modi per aiutare persone malate) o estrinseco (usare le informazioni acquisite per ottenere un riconoscimento sociale). I risultati hanno mostrato che presentare l'attività di lettura come rivolta a un obiettivo intrinseco promuoveva una comprensione ed elaborazione più profonda del materiale di apprendimento e maggior persistenza nel compito.

4.3 | Teoria dell'autodeterminazione ed educazione

Le applicazioni della teoria dell'autodeterminazione all'educazione riguardano soprattutto due aspetti. Il primo è la motivazione intrinseca come condizione di apprendimento in cui lo studente può soddisfare i bisogni psicologici fondamentali. Il secondo aspetto è il rapporto

insegnante-allievo – ma anche genitori-figli – in termini di autonomia/controllo. Consideriamo ora il primo aspetto.

4.3.1 La motivazione intrinseca come condizione privilegiata di apprendimento: i compiti sfidanti

Lepper e Henderlong (2000) hanno individuato quattro componenti della motivazione intrinseca con particolare riferimento all'apprendimento scolastico, che iniziano tutte con la lettera "c": *Challenge* (sfida), *Curiosità*, *Controllo* e *Contesto*. Essere intrinsecamente motivati significa impegnarsi in un compito o un'attività che implica una sfida, che suscita un certo grado di curiosità, e su cui si è in grado di esercitare un controllo. Infine, col termine «contesto» si vuole sottolineare l'importanza del personalizzare – o, appunto, contestualizzare – l'apprendimento, cioè far leva su argomenti vicini agli interessi degli studenti, in modo che gli studenti ne vedano il significato e l'utilità. Torneremo su questo aspetto nel prossimo capitolo: qui soffermiamoci sul concetto di sfida.

Il termine «sfidante» (*challenging*) viene usato in relazione a compiti che richiedono impegno cognitivo e senso di efficacia. Con esplicito richiamo alla concettualizzazione di Deci e Ryan (1985) e riferendosi ai compiti di scrittura, Miller (2003) ha definito i compiti sfidanti in termini dei tre bisogni psicologici di base della teoria: competenza, autonomia e relazione con gli altri. Così, un compito sfidante richiede l'elaborazione più che l'uso di conoscenze acquisite, implica un certo grado di autonomia nell'esecuzione, acquista maggior significato se è svolto in relazione con gli altri. Un compito sfidante presenta un grado di difficoltà un po' superiore a quello a cui lo studente è abituato. La sfida, tuttavia, deve essere sostenuta dall'interesse del compito stesso: un compito è sfidante se l'allievo ne coglie, oltre alla difficoltà, anche la possibilità di una gratificazione personale in termini di riuscita e di utilità per successivi apprendimenti. I puzzles cui fa riferimento Mitchell (1993; si veda il cap. 5) sono compiti sfidanti perché richiedono per la soluzione procedimenti nuovi, diversi dai consueti, e la capacità del solutore di lasciare percorsi familiari e di «rischiare» in termini cognitivi. Certamente, i puzzle risultano più graditi se svolti in gruppo, e senza la preoccupazione per la valutazione dell'insegnante.

Il concetto di sfida è stato elaborato, tra gli altri, da Csikszentmihaly (1990): un'educazione intrinsecamente motivata è quella il cui scopo non è avere un voto o un diploma, ma «è capire ciò che sta succedendo attorno, sviluppare un senso significativo per la persona di ciò che riguarda un'esperienza» (pp. 141-142).

I compiti sfidanti sono stati utilizzati in particolare nella ricerca sulla scrittura, materia in cui spesso i compiti possono essere percepiti dagli studenti come noiosi. In una recente ricerca-intervento (Boscolo, Gelati & Galvan, 2012), a bambini di classe quarta elementare si insegnava a «giocare» con testi narrativi. Il gioco consiste nel modificare brevi testi narrativi secondo vari criteri: per esempio, cambiare l'ambientazione o il protagonista e, conseguentemente, modificare il testo mantenendone la coerenza. La sfida è rappresentata dalla novità del compito, che richiede una certa libertà nel rispetto della coerenza del testo, e risulta gratificante per gli studenti, che lavorano a piccoli gruppi (il lavoro viene completato individualmente a casa) con l'aiuto dell'insegnante, la cui valutazione non tende a «metter voti», ma incoraggia a trovare soluzioni nuove e originali nella ristrutturazione dei testi. Ovviamente, anche la sfida si esaurisce: l'interesse catturato da un compito insolito può essere mantenuto nella misura in cui agli studenti viene sottolineata la serietà del «gioco», che mette in luce le praticamente infinite possibilità di variazioni del linguaggio, di cui i «giochi», come i puzzle per la matematica, rappresentano solo un esempio. Attraverso i giochi gli allievi comprendono meglio certi meccanismi dello scrivere, e questo dà loro maggior sicurezza e senso di competenza.

I giochi «sfidanti», tuttavia si possono fare anche in altre materie e con l'aiuto del computer: il *software* didattico è stato spesso usato per rendere l'apprendimento più gradevole. In una recente ricerca Habgood e Ainsworth (2011) hanno introdotto il concetto di **integrazione intrinseca** come un modo per creare una relazione produttiva tra i giochi didattici e il contesto di apprendimento: è un concetto che richiama quello di fantasia intrinseca proposto anni fa da Malone e Lepper (1987), che fornisce una relazione tra il contesto della fantasia e quello dell'apprendimento. Il gioco usato da Habgood e Ainsworth (2011) per insegnare l'aritmetica a studenti di scuola primaria si chiama «Zombie Division»: è un gioco a tre dimensioni in cui lo studente com-

batte contro gli zombie che, per essere sconfitti, devono essere divisi in parti. Ciascuno zombie ha un numero visibile sul petto, e può essere distrutto solo da un'arma, maneggiata dal giocatore, che ne rappresenta un divisore. La struttura delle armi ingloba relazioni matematiche: in questo modo, il contenuto di apprendimento (divisioni con numeri primi) è integrato nel meccanismo del gioco¹. Habgood e Ainsworth (2011) hanno verificato l'efficacia del gioco sia per l'apprendimento dell'aritmetica che per la motivazione.

I giochi col computer hanno componenti di sfida e curiosità che stimolano la motivazione intrinseca. In questo senso, un gioco è una sfida interattiva, ed è proprio la caratteristica interattiva che distingue i giochi dai film, mentre l'elemento di sfida lo distingue dai giocattoli. Nel concetto di integrazione intrinseca il gioco non è posto al servizio dell'apprendimento, ma lo ingloba. Così, il concetto di integrazione intrinseca ha due componenti: in primo luogo, i giochi forniscono materiale di apprendimento attraverso le parti più divertenti, senza interrompere l'esperienza di flusso; in secondo luogo, il materiale di apprendimento è inglobato nella struttura del gioco.

4.3.2 Autonomia e controllo

I contesti in cui si esercita un controllo sono di due tipi: quelli in cui il controllo è «esterno», evidente nell'uso di ricompense, scadenze tassative per la consegna dei lavori, l'uso frequente del verbo «dovere»; e quelli in cui il controllo è «interno», nel senso che l'individuo ha introiettato comandi e proibizioni e si sente obbligato a seguire la volontà di altri per non sentirsi in colpa (Assor, Roth & Deci, 2004; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). Secondo la teoria dell'autodeterminazione, un contesto che supporta l'autonomia degli individui favorisce la motivazione intrinseca e facilita l'interiorizzazione.

A loro volta, le motivazioni bene interiorizzate, cioè l'identificazione, l'integrazione e la motivazione intrinseca promuovono buoni

¹ Il giocatore, che dispone di varie armi corrispondenti a vari divisori (2, 3, 5, 10) non attacca soltanto, ma deve anche difendersi dagli zombie che, una volta divisi, si moltiplicano e attaccano a loro volta: se l'attacco è stato inadeguato, lo zombie risorge e si divide in parti uguali, a seconda del divisore. Il gioco, che comincia con l'uso di divisori facili (2, 5 e 10) e si fa poi progressivamente più complesso, richiede l'abilità di riconoscere i numeri primi e i loro multipli fino tre cifre.

risultati di apprendimento. Per esempio, sostenere l'autonomia degli studenti significa aiutarli a identificarsi con comportamenti validi e a integrarli nel sé; invece, l'interiorizzazione risulta frammentata quando gli studenti sono sottoposti a tattiche di controllo.

Questi assunti sono stati corroborati da ricerche che hanno mostrato che i contesti che supportano l'autonomia favoriscono non solo l'acquisizione di competenza ma anche il benessere psicologico, mentre l'esercitare un controllo ha l'effetto di impoverire l'apprendimento e abbassare la stima di sé. Le differenze nel comportamento degli insegnanti che supportano l'autonomia degli allievi rispetto a quelli che esercitano controllo sono molte e richiamano le categorie del sistema osservativo di Flanders (1970): gli insegnanti che supportano l'autonomia ascoltano di più, danno tempo agli allievi per organizzare il loro lavoro, sono meno pronti a fornire soluzioni, preferendo invece indirizzarli a trovarle da soli, evitano gli atteggiamenti direttivi e ipercritici e sono empatici (Reeve, 2002). Invece, gli insegnanti che controllano assumono l'iniziativa al posto degli allievi, li indirizzano a dare le risposte giuste, li valutano e motivano esercitando forme di pressione. Gli allievi riportano di avere percezioni migliori di competenza e capacità di autodeterminarsi quando gli insegnanti supportano la loro autonomia.

Lo stile di controllo ha tre caratteristiche principali: l'insegnante adotta solo la propria prospettiva; in secondo luogo, pretende di influenzare i pensieri, sentimenti e comportamenti degli alunni; infine, esercita pressioni sugli allievi per farli pensare, sentire e agire in determinati modi (Reeve, 2009). Mentre la raccomandazione dell'insegnante allo studente non è di per sé una forma di controllo, lo diventa quando l'insegnante non tiene conto del perché l'allievo si comporta in un certo modo (per esempio, non glielo chiede), è intrusivo ed esercita pressione. Il controllo dell'insegnante può essere diretto o indiretto. Le modalità indirette vengono esercitate facendo sentire l'allievo in colpa e minando la sua stima di sé (per esempio, con frasi del tipo: «Un bravo studente farebbe così...»).

Reeve (2009; Su & Reeve, 2011) identifica cinque tipi di comportamenti dell'insegnante che supportano l'autonomia:

- Coltivare le risorse motivazionali degli allievi, proponendo compiti complessi e sfidanti, personalizzando la lezione e incoraggiando gli allievi a porsi obiettivi significativi;
- Fornire giustificazioni per le attività che gli studenti trovano poco interessanti o inutili;
- Usare un linguaggio informativo, con cui si danno indicazioni agli allievi, non direttive;
- Concedere agli allievi il tempo per apprendere secondo il proprio ritmo;
- Riconoscere e accettare le espressioni di affettività negativa (rabbia, delusione) degli allievi.

In una recente ricerca (Jang, Reeve & Deci, 2010) sono stati analizzati due aspetti dello stile di insegnamento che promuovono il coinvolgimento degli studenti: il supporto all'autonomia, opposto al controllo, e l'insegnamento strutturato, opposto al caos. Per struttura si intende la quantità e chiarezza dell'informazione che l'insegnante fornisce circa le sue aspettative e i modi per raggiungere i risultati educativi desiderati (p. 589). La ricerca citata intendeva chiarire il rapporto tra autonomia e struttura, che è stato visto da differenti prospettive: da un lato si pensa che supportare l'autonomia degli studenti equivalga a rinunciare alla struttura, in quanto le regole interferiscono con l'adozione da parte degli studenti di senso di responsabilità e capacità di scegliere; dall'altro, alcuni (per esempio, DeCharms, 1984) hanno ipotizzato che il coinvolgimento maggiore degli studenti si abbia con un forte supporto dell'autonomia accompagnato da moderata struttura. La ricerca, condotta con 133 insegnanti di scuola secondaria superiore e relativi studenti (complessivamente più di 2500), ha utilizzato l'osservazione delle classi coinvolte. Cinque valutatori addestrati valutavano il sostegno dell'autonomia e la struttura degli insegnanti e il coinvolgimento degli studenti su una scala a 7 punti (vedi Appendice al capitolo). Gli studenti compilarono un breve questionario costituito da uno stimolo («Durante questa lezione...») seguito da 2 item che riflettevano il coinvolgimento comportamentale («...ho prestato attenzione» e «...ho lavorato sodo»), 1 item per il coinvolgimento cognitivo («...ho cercato di imparare il massimo») e 1 per il coinvolgimento emotivo

(«...ho gustato la lezione di oggi»). Dai risultati è emersa una correlazione significativa tra misure di supporto dell'autonomia e struttura, da un lato, e le autovalutazioni degli studenti, dall'altro. Sia il supporto dell'autonomia che la struttura predicevano il coinvolgimento degli studenti nelle attività di classe come rilevato dagli osservatori, ma solo il primo prediceva il coinvolgimento individuale espresso dagli studenti: in altre parole, quanto più gli insegnanti erano valutati per il supporto dell'autonomia, tanto più gli studenti riportavano di sentirsi coinvolti, mentre questo non si verificava per la struttura. Quindi, la relazione tra supporto dell'autonomia e struttura sembra essere non di antagonismo ma di complementarità: mentre il primo rafforza il senso di causalità personale dello studente, la struttura aumenta il suo senso di competenza e di capacità di controllo (p. 596).

4.3.3 *Motivazione intrinseca e autonomia: alcune considerazioni*

La motivazione intrinseca ricorre frequentemente nei discorsi sull'istruzione come esempio paradigmatico di «buona» motivazione: quella, per intenderci, grazie alla quale lo studente può trovare il famoso gusto di imparare a scuola, senza bisogno di promesse di ricompense e minacce di punizione. Di fatto, nell'uso comune la motivazione intrinseca corrisponde a un generico «star volentieri a scuola» e affrontare altrettanto volentieri l'impegno che la scuola comporta. Questo uso frequente e scarsamente controllato sul piano teorico induce a una considerazione che riguarda il significato della motivazione secondo la teoria dell'autodeterminazione e nel linguaggio pedagogico comune. Nell'accezione secondo la teoria, come si è visto, la motivazione intrinseca è caratteristica degli esseri umani ed è il prototipo della libertà psicologica: si tratta tuttavia di una libertà estremamente delicata, che anche un innocente premio o il sospetto di una volontà esterna condizionante può contribuire a diminuire. Pertanto, quando si parla di motivazione intrinseca come la «migliore» motivazione scolastica, si dovrebbe tener presente il significato che essa assume nella teoria, secondo la quale qualunque costrizione può danneggiarla. La scuola è un'agenzia di socializzazione, in cui fin dall'infanzia lo studente impara regole di comportamento, scansione del tempo, pluralità di materie

di studio non sempre e non tutte gradite: le occasioni di comportamento intrinsecamente motivato diventano inevitabilmente sempre meno frequenti. Questo non significa che a scuola non si possa imparare con piacere e soddisfazione, in condizioni in cui gli studenti hanno un buon margine di autonomia e possono usare le loro conoscenze per risolvere un problema o eseguire un compito che li mette alla prova, senza la minaccia della valutazione e del confronto, ma con la prospettiva della soddisfazione prodotta dal successo. Significa, invece, che tali situazioni sono per loro natura rare, visto che gli elementi che giocano a sfavore della motivazione intrinseca – compiti e orari imposti, vincoli di tempo e di programma, valutazione inevitabilmente riferita a una norma, e così via – aumentano con i livelli di scolarità. Premiare una buona prestazione – un bel disegno, un buon testo, una bella ricerca, a seconda dei livelli di scuola – non significa impoverire la motivazione del/la studente, ma riconoscere un merito. Le condizioni per un apprendimento intrinsecamente motivato si verificano quando gli studenti si trovano nella condizione di lavorare con un certo grado di autonomia per acquisire una competenza: in termini scolastici, questo richiede compiti che gli studenti sentano come legati ai loro obiettivi personali e attraverso i quali possano soddisfare il bisogno di autonomia e di competenza. Va precisato anche che i compiti sfidanti sono quelli di cui gli studenti si sentono all'altezza, ma anche stuzzicati (sfidati, appunto) a eseguirli. Ritorneremo su questo punto nel cap. 9.

La seconda considerazione si lega alla prima e riguarda le «raccomandazioni» per favorire la motivazione intrinseca, raccomandazioni che sono in larga parte comuni a quelle per favorire e mantenere un orientamento di padronanza: le indicazioni didattiche del capitolo sugli obiettivi di riuscita riassunte nell'acronimo TARGET si possono adattare anche alla motivazione intrinseca e, come vedremo nel prossimo capitolo, al mantenimento dell'interesse per un argomento. Va precisato tuttavia che, anche se le caratteristiche di un compito e di una prestazione possono essere le stesse in quadri teorici diversi, motivazione intrinseca e obiettivo di padronanza non coincidono. Chi svolge un'attività o compito in quanto intrinsecamente motivato ha un orientamento di padronanza, perché si concentra sul compito e vuole svolgerlo bene: è quanto mostrano, per esempio, i risultati della ricer-

ca di Vansteenkiste et al. (2008) precedentemente citata sul diverso modo di apprendere in relazione a obiettivi diversi. Non vale tuttavia il contrario, nel senso che un obiettivo di padronanza non significa necessariamente motivazione intrinseca: l'obiettivo di padronanza può riguardare un compito che non appare interessante o piacevole a chi lo esegue, ma semplicemente utile e quindi meritevole dell'attenzione e cura che caratterizza, appunto, tale obiettivo.

La terza considerazione riguarda lo spostamento dell'enfasi della teoria dalla dicotomia intrinseco/estrinseco a quella autonomia/controllo, e cioè dalle condizioni che rendono un compito interessante, attraente e sfidante di per se stesso, a quelle che consentono a un individuo di soddisfare il proprio bisogno di autonomia. Le due dicotomie sono ovviamente legate: come abbiamo visto, chi è intrinsecamente motivato è autonomo. Sul piano educativo, tuttavia, questo spostamento dell'enfasi ha implicazioni importanti: l'accentuazione dell'autonomia implica una condivisione di responsabilità tra insegnante e allievi che riguarda anche – e soprattutto – i momenti in cui imparare è più una fatica che un piacere.

L'ultima parte del capitolo è dedicata alla spesso maltrattata motivazione estrinseca, con una sezione che riguarda la prospettiva del tempo futuro. Va precisato che questa tematica non rientra nella teoria di Deci e Ryan, ma ne adotta in parte la terminologia, così come si richiama, per altro verso, alla teoria degli obiettivi di riuscita. Questo carattere eclettico, che Deci e Ryan respingerebbero, rappresenta a nostro parere un punto di forza della «prospettiva», che cerca di inquadrare la costruzione del futuro in termini motivazionali.

4.4 | La prospettiva del tempo futuro

Alcuni studiosi, tra cui l'autore del presente volume, ritengono che nei discorsi su apprendimento e istruzione la distinzione tra motivazione intrinseca ed estrinseca venga spesso esasperata e che l'importanza della prima venga sostanzialmente sopravvalutata. Di fatto, la motivazione di uno studente è in generale una combinazione di motivazione intrinseca ed estrinseca. Una considerazione analoga si può fare per la

distinzione tra obiettivi di apprendimento o padronanza e di prestazione. La contrapposizione intrinseco/estrinseco non perde significato ma si fa meno netta se consideriamo la motivazione non solo relativamente al presente, come generalmente avviene, ma al futuro: di fatto, mentre nella ricerca si considerano di solito i processi motivazionali in un brevissimo arco di tempo, la scuola è orientata al futuro. Il vecchio adagio «Non si impara per la scuola ma per la vita» trasmette, in fondo, due messaggi: il primo sottolinea con un certo ottimismo la possibilità di applicazione o transfer dell'apprendimento scolastico, il secondo promette all'allievo una specie di ricompensa futura, volta a compensare l'eventuale scarsa gratificazione dell'apprendimento presente. Di fatto, le attività scolastiche sono di regola tappe di una formazione che ha il suo esito dopo la scuola. Molti studenti sono motivati a fare del loro meglio perché vogliono frequentare dei corsi negli anni successivi nella scuola superiore o all'università. Questa componente estrinseca della motivazione è chiamata motivazione strumentale: in questa prospettiva, apprendere ha un valore quando è percepito come strumentale a ottenere risultati in un futuro vicino o lontano.

Tra coloro che hanno rivalutato il ruolo della motivazione estrinseca vanno annoverati alcuni studiosi che, richiamandosi a Lewin (1951), considerano la dimensione temporale della motivazione, cioè il ruolo che nella motivazione di uno studente ha la prospettiva di risultati futuri (*Future Time Perspective*: FTP: per esempio, Husman & Lens, 1999; Lens, 2001; Lens, Simons & Dewitte, 2001, 2002; Raynor, 1969, 1974; Shell & Husman, 2001). Secondo Nuttin e Lens (1985), il futuro è il nostro spazio motivazionale primario e la prospettiva del tempo futuro è formata dagli obiettivi di un individuo più o meno lontani nel tempo: è il grado in cui il futuro cronologico è integrato nello spazio di vita presente di un individuo. Alcuni individui hanno una FTP a breve termine, cioè non vanno molto più in là del presente, altri si proiettano in un futuro anche lontano. Gli individui con una lunga FTP vivono un determinato intervallo di tempo cronologico nel futuro come più breve rispetto a individui con FTP breve. Formulare obiettivi distanti nel tempo e sviluppare progetti di vita crea una FTP lunga. In sostanza, la FTP è la risultante del porre degli obiettivi e della pianificazione motivazionale.

Anche se poggia su costrutti noti, la prospettiva del tempo futuro rappresenta un elemento di innovazione nello studio della motivazione, proprio perché la dimensione temporale, generalmente trascurata nella ricerca motivazionale, consente di rivalutare la motivazione estrinseca. Lens, Simons e Dewitte (2001) chiamano questa motivazione «strumentale», avente cioè un valore di utilità, secondo la teoria di Eccles e Wigfield. Nella prospettiva del tempo futuro si distingue un aspetto cognitivo da uno dinamico. L'aspetto cognitivo si riferisce alla capacità di anticipare le conseguenze a lungo termine di un'azione potenziale. L'aspetto dinamico riguarda la disposizione ad attribuire valore agli obiettivi: in generale, il valore di incentivo di un risultato diminuisce in funzione della lunghezza dell'intervallo temporale.

La prospettiva del tempo futuro implica la percezione mentale di eventi che accadono in successione ed è caratterizzata dall'estensione, la densità e il grado di realismo. L'estensione è l'arco temporale in cui un individuo abitualmente fa dei piani: cioè, quanto in avanti un individuo proietta i suoi pensieri. Gli individui con una lunga FTP mostrano maggior persistenza nel tendere a un obiettivo e ricavano maggior soddisfazione dal lavoro rispetto a quelli con FTP breve. Essi percepiscono inoltre un intervallo di tempo come più breve e il futuro intermedio come più vicino. Studenti con una FTP lunga possono anticipare più facilmente la strumentalità delle loro azioni per il futuro e quindi sviluppare strutture mezzi-fini più lunghe. La percezione della strumentalità è la comprensione da parte di un individuo del valore strumentale di un comportamento. La strumentalità percepita di un compito dipende dagli obiettivi a lungo termine di un individuo, dalle caratteristiche del compito specifico e dalla sua FTP. In generale, studi condotti negli ultimi vent'anni hanno mostrato che gli studenti di scuola superiore che percepiscono l'importanza dell'istruzione per il futuro sono più motivati dei loro pari con più bassa percezione di strumentalità, ma ciò sembra valere solo per gli studenti che hanno un atteggiamento positivo verso il futuro. Altri studi hanno mostrato che gli studenti di scuole professionali, per i quali lo studio ha un basso valore strumentale, sono in generale meno motivati degli studenti di scuole più valutate da un punto di vista culturale, ma più motivati a studiare le materie che percepiscono come più utili. Da questi studi sembra si possa concludere

che l'utilità o strumentalità è condizione necessaria ma non sufficiente per sviluppare la motivazione.

In un recente studio Peetsma e Van den Veen (2011) hanno analizzato la prospettiva del tempo futuro di studenti preadolescenti (prima fase della scuola secondaria olandese) in tre settori – studio e vita professionale, relazioni sociali e tempo libero – ponendola in relazione con l'investimento personale nell'apprendimento (intensità dello studio e persistenza) e il rendimento scolastico, misurato in voti. La prospettiva del futuro è stata analizzata con il *Time Perspective Questionnaire*, messo a punto dalla stessa Peetsma, di cui sono presentati alcuni item nell'Appendice al presente capitolo. Sia la FTP che l'investimento nell'apprendimento che il rendimento sono stati valutati 4 volte, a distanza di circa quattro mesi l'una dall'altra. La prospettiva del futuro scolastico e professionale è risultata incidere sull'investimento, che a sua volta ha inciso sul rendimento scolastico: comunque, l'effetto della prospettiva era più forte sulla motivazione o investimento che sul rendimento. Lungo le diverse misurazioni la prospettiva relativa al futuro scolastico e professionale così come l'investimento e il rendimento tendevano a peggiorare, mentre migliorava la prospettiva del tempo libero. Gli autori attribuiscono questo andamento alle fase di sviluppo dei partecipanti, agli inizi della scuola secondaria e presumibilmente con basse aspirazioni accademiche; invece, la prospettiva futura nelle relazioni sociali sembrava avere effetto sulla motivazione. La prospettiva del tempo libero ha avuto un effetto negativo sulla motivazione.

Oltre a questi aspetti propriamente cognitivi, negli obiettivi futuri vi sono anche aspetti dinamici, e cioè la disposizione ad attribuire alto valore agli obiettivi anche se posti in un lontano futuro. Il valore di un obiettivo diminuisce in relazione alla distanza temporale, ma il decremento è meno forte per gli individui con una FTP lunga. È stata rilevata anche una relazione tra FTP e obiettivi di padronanza (Husman & Lens, 1999). La densità è il numero di obiettivi o oggetti motivazionali che un individuo pianifica di ottenere nell'arco temporale, mentre il realismo caratterizza in positivo o negativo tali piani. Alcuni autori hanno distinto la prospettiva del tempo futuro dall'orientamento verso il futuro (FTO), il secondo definito come una tendenza generale a focalizzarsi e a valorizzare il futuro: tuttavia, i due termini, prospettiva e

orientamento, sono perlopiù usati come sinonimi.

Consideriamo ora i fondamentali tipi di strumentalità in base a due dimensioni: il valore di utilità delle azioni nel presente e le ragioni per svolgere una certa attività, cioè la regolazione (Lens & Vansteenkiste, 2008; Simons, Vansteenkiste, Lens & Lacante, 2004). L'utilità è data dalla misura in cui una certa capacità oggetto dell'apprendimento o dello studio attuali è simile a quella richiesta per un futuro professionale: se la capacità è la stessa, il compito ha alta utilità. Per esempio, uno studente può attribuire un basso valore di utilità a una materia di cui non vede la possibilità di applicazione nel suo futuro professionale. La seconda dimensione, la regolazione, si richiama alla teoria dell'auto-determinazione: è *interna* quando i motivi per intraprendere un'attività sono intrinseci (realizzazione di un progetto di vita, sviluppo personale e professionale), *esterna* quando i motivi sono estrinseci (stato sociale, benessere economico).

La combinazione delle due dimensioni produce quattro tipi di strumentalità qui sotto riportati (la materia esemplificata è la psicologia):

- Bassa utilità – regol. Esterna: l'individuo è interessato a ottenere ricompense immediate e di tipo esterno (per es., un buon voto all'esame).
- Bassa utilità – regol. Interna: nessuna o scarsa utilità percepita, ma il motivo ha origine all'interno dell'individuo («Studio questa materia perché serve al mio sviluppo personale, non alla professione che farò»).
- Alta utilità – regol. Esterna: «Studio psicologia con impegno perché voglio diventare uno psicologo noto e ben pagato».
- Alta utilità – regol. Interna: «Studio psicologia con impegno perché voglio diventare un bravo psicologo. Le capacità che acquisisco ora mi serviranno nella professione futura».

L'utilità, o strumentalità, ha un effetto positivo dal punto di vista motivazionale quanto più la relazione tra presente e futuro – cioè la regolazione – è di tipo intrinseco, considera cioè l'apprendimento in relazione allo sviluppo del sé più che all'acquisizione di un futuro stato sociale o economico.

A conclusione di un numero della rivista *Educational Psychology Review* dedicato alla prospettiva del tempo futuro, McInerney (2004) poneva una serie di interrogativi che, a distanza di anni, sembrano ancora attuali e che riguardano soprattutto le differenze culturali. In primo luogo, quali aspetti e differenze di genere, cultura, stato socio-economico incidono sull'attenzione al futuro? La seconda questione riguarda l'estensione temporale della prospettiva: quali fattori individuali, sociali e/o culturali la influenzano? La terza questione riguarda la natura del futuro cui i giovani pensano: in un mondo in rapido cambiamento il significato stesso della strumentalità appare precario. Una quarta domanda, infine, riguarda gli aspetti motivazionali della prospettiva: in che modo pensare al futuro incide sulla motivazione e sulla regolazione del comportamento? Relativamente a quest'ultima domanda, sembra evidente che la prospettiva del futuro rappresenta un modo diverso di considerare la motivazione, che incide sull'apprendimento mettendone in evidenza le potenzialità per il futuro invece del vantaggio immediato. La prospettiva del tempo futuro anticipa quella dello sviluppo del sé, trattata nel cap. 7, dove si parlerà dei sé possibili, cioè dei modi in cui gli individui, e in particolare gli adolescenti, si proiettano nel futuro. Rispetto a tale tematica quella del tempo futuro sembra caratterizzata da una maggiore progettualità: non l'individuo attratto o spaventato dall'immagine del sé che vorrebbe o non vorrebbe diventare, ma l'individuo che ha scelto e che in vista di tale scelta – non necessariamente definitiva – valuta realisticamente l'utilità di ciò che apprende per il proprio futuro.

A.1 Supporto dell'autonomia

In riferimento allo studio di Jang, Reeve & Deci (2010), si riporta il foglio di valutazione del comportamento dell'insegnante relativamente al supporto dell'autonomia. Il comportamento dell'insegnante viene valutato su una scala da 1 a 7, di cui i primi tre livelli si riferiscono alla componente del controllo e gli ultimi tre a quella del supporto.

Usa fonti estrinseche di motivazione	1 2 3 4 5 6 7	Alimenta risorse motivazionali interne
<ul style="list-style-type: none"> - Incentivi e direttive - Assegna compiti 		<ul style="list-style-type: none"> - Punta sull'interesse, sul senso di sfida - Crea opportunità per iniziative
Linguaggio come controllo	1 2 3 4 5 6 7	Linguaggio informativo
<ul style="list-style-type: none"> - Esercita pressione - Usa espressioni come «devi», «bisogna» - Trascura il significato della richiesta 		<ul style="list-style-type: none"> - Flessibile - Fornisce possibilità di scelta - Sottolinea il significato
Contrasta l'affettività negativa	1 2 3 4 5 6 7	Accetta l'affettività negativa
<ul style="list-style-type: none"> - Blocca le espressioni degli studenti - Considera l'affettività negativa inaccettabile 		<ul style="list-style-type: none"> - Ascolta con attenzione - Accetta l'affettività negativa

A.2 | La prospettiva del tempo futuro

Esempi di item dal *Times Perspective Questionnaire* (da Peetsma & Van der Veen, 2010). Gli item sono valutati su una scala a 5 livelli, da «sono in completo disaccordo» a «sono completamente d'accordo».

Futuro scolastico e professionale

1. Mi piace pensare a quando andrò all'università o al lavoro che farò.
2. Mi aspetto che alcune materie di studio mi siano di aiuto quando lavorerò.
3. Non avrò molte possibilità di lavoro quando lascerò la scuola.

Relazioni sociali

1. Mi aspetto di continuare a essere amico dei miei compagni di scuola quando avrò finito di studiare.
2. Spero di avere buone relazioni con gli altri quando lascerò la scuola.
3. Spero che i miei rapporti con la famiglia siano buoni quando sarò più grande.

Tempo libero

1. Il tempo libero sarà una parte importante della mia vita quando sarò più vecchio.
2. Mi piace pensare a quello che farò nel tempo libero quando sarò più vecchio.
3. Non mi aspetto che il tempo libero sia importante per me quando lascerò la scuola.

CAPITOLO 5

L'interesse

Dopo alcuni cenni storici, il capitolo presenta la concettualizzazione dell'interesse che emerge dalla ricerca psicologica recente, centrata sulla distinzione tra interesse situazionale e individuale. Questi due tipi di interesse vengono analizzati separatamente; nell'ambito dell'interesse situazionale particolare rilievo viene dato all'interesse del testo. Viene poi considerato lo sviluppo dell'interesse attraverso il modello a quattro fasi di Hidi e Renninger (2006) e la prospettiva socioculturale di Azevedo (2011). Il capitolo si conclude con alcune considerazioni sulle implicazioni della ricerca per la pratica educativa.

La teoria dell'autodeterminazione, come si è visto nel precedente capitolo, assume che gli esseri umani siano portati ad affermare e sviluppare se stessi e che in tale «proattività» essi siano aiutati o ostacolati dall'ambiente in cui vivono. Secondo la teoria, la condizione ottimale dal punto di vista motivazionale è quella in cui l'individuo può soddisfare i bisogni di competenza e autonomia in attività intrinsecamente gradevoli e interessanti. In questo capitolo presenteremo un concetto vicino a quello di motivazione intrinseca, che ha avuto tuttavia una storia e un'elaborazione teorica sostanzialmente indipendenti: l'interesse.

5.1 | La psicologia dell'interesse: cenni storici

Di tutti i termini attinenti alla motivazione «interesse» è probabilmente quello più saldamente radicato nel linguaggio comune, dove indica sia il coinvolgimento momentaneo e occasionale in un oggetto o evento – per esempio, un libro, una discussione, uno spettacolo – che, in quanto

«interessante», attira e trattiene l'attenzione perché appare nuovo o sorprende o impressiona, sia il coinvolgimento relativamente stabile nel tempo con una classe di oggetti o un'attività che costituiscono l'«interesse» di un individuo, che a esso si dedica per libera scelta ricavandone gratificazione. Questa ricchezza di significato spiega come all'interesse si sia fatto spesso riferimento negli scritti sul pensiero e l'educazione, come dimostrano le opere di pedagogisti (per esempio, Herbart e Kerschensteiner), pedagogisti-filosofi (Dewey) e psicologi di diversa collocazione cronologica e teorica (James, Thorndike, Allport, Berlyne e Piaget, tra gli altri).

Dell'interesse Dewey trattò in un breve saggio (1913), su cui val la pena di soffermarsi perché contiene un'analisi particolarmente acuta del concetto dal punto di vista psicologico ed educativo. Di fatto, il saggio è dedicato a interesse e sforzo come emblematici di due posizioni pedagogiche opposte: una che esalta il valore formativo dello sforzo, l'altra che cerca di rendere attraente o interessante l'istruzione. Qui considereremo l'analisi psicologica dell'interesse, rinviando alla fine del capitolo quella pedagogica. Secondo Dewey, un interesse è essenzialmente una forma di attività di espressione del sé, cioè di sviluppo che si realizza attraverso l'agire su tendenze nascenti. Questa attività può essere considerata da due lati: il lato oggettivo, cioè le caratteristiche delle idee o oggetti intorno a cui l'interesse si forma e consolida, e il lato emozionale e affettivo del sé che agisce su tali contenuti (p. 21). L'interesse genuino si ha quando il sé si identifica con un oggetto o idea che ha un valore ed è necessario/a al mantenimento e sviluppo di un'attività iniziata. L'interesse può essere diretto e immediato o indiretto. È diretto quando trova soddisfazione nell'azione in se stessa, come nel gioco e nell'emozione estetica. È indiretto o mediato quando di un oggetto o attività inizialmente non interessante si coglie un aspetto o una relazione di cui prima non si era consapevoli: per esempio, uno studente può trovare ostica la matematica fintantoché, studiando ingegneria, giunge a vedere una teoria matematica come un necessario strumento per capire e approfondire temi e argomenti che lo interessano.

Nella sua analisi Dewey anticipa efficacemente alcuni aspetti della concettualizzazione attuale dell'interesse. In primo luogo, Dewey sottolinea il carattere relazionale dell'interesse, messo in evidenza dalla

ricerca recente (Hidi, 1990, 2006; Renninger & Hidi, 2011): l'interesse non è nell'individuo né nell'oggetto interessante, ma nel rapporto più o meno duraturo tra l'uno e l'altro. Il secondo aspetto è il rapporto tra interesse e motivazione intrinseca: Dewey sembra di fatto precorrere la teoria dell'autodeterminazione, che considera l'interesse un'emozione connaturata alla motivazione intrinseca. Il terzo tema riguarda la valorizzazione cognitiva dell'interesse, su cui ci soffermeremo a proposito dell'interesse situazionale.

5.2 | La ricerca attuale

Nella ricerca psicologica attuale sull'interesse si distinguono due filoni ben distinti. Il primo in ordine di tempo riguarda gli interessi occupazionali, cioè le preferenze individuali per occupazioni e professioni. In questo filone ha assunto un grande rilievo la costruzione e validazione di questionari sugli interessi, a partire dallo studio di Strong (1943). In tempi più recenti, accanto alla misurazione degli interessi si sono registrati significativi contributi teorici, volti a concettualizzare la struttura degli interessi occupazionali. Tra questi va citato in particolare il modello di Holland (1997), che classifica gli individui in sei tipi, rappresentati graficamente come i vertici di un esagono e sintetizzati nell'acronimo RIASEC: Realistico, Investigativo, Artistico, Sociale, Intraprendente (*Enterprising*) e Convenzionale. A ciascun tipo corrisponde un insieme di convinzioni di sé, abilità, valori e interessi: per esempio, un individuo «investigativo» ha interessi di tipo scientifico, mentre un «realistico» preferisce la meccanica o l'elettronica. La ricerca in questo filone privilegia le tipologie specifiche di interessi, intesi come tratti individuali duraturi, e la loro misurazione.

Il secondo filone, a cui è dedicato il presente capitolo, è più recente, essendo iniziato negli anni Ottanta in relazione agli studi cognitivisti sulla comprensione del testo, e ha una forte caratterizzazione psicoeducativa, richiamandosi idealmente a Dewey (1913). Nel 1986 Hidi e Baird, in un articolo pubblicato in *Cognitive Science*, ponevano all'attenzione degli studiosi una «variabile trascurata» dai vari modelli di comprensione: l'*interestingness*, ossia ciò che desta interesse nella

lettura di un testo. L'interesse era definito come uno stato affettivo che si crea quando una persona risponde a una situazione significativa e deve aumentare l'attività intellettuale per far fronte alla significatività dell'informazione in arrivo.

Negli anni successivi la ricerca sull'interesse si arricchisce di contributi di studiosi non solo nord-americani, ma anche europei: i primi (in particolare S. Hidi e A. Renninger) cercano di dare all'interesse un'autonomia teorica, i secondi (in particolare A. Krapp e U. Schiefele) tendono a inquadrare l'interesse nell'ambito della teoria dell'autodeterminazione. In generale, la ricerca si sviluppa in due direzioni: l'interesse stimolato dalla lettura e la dimensione longitudinale dell'interesse. In una rassegna degli studi del decennio 1980-1990 (Hidi, 1990) e, ancor più nettamente, in un volume collaborativo con contributi dei più noti ricercatori coinvolti nelle tematiche psicoeducative dell'interesse (Renninger, Hidi & Krapp, 1992) viene sancita la distinzione tra due fondamentali prospettive: quella che considera gli effetti dell'interesse sulla prestazione cognitiva, e quella che si focalizza sull'interesse come fonte di differenze individuali. Nel primo caso si parla di interesse *situazionale*: è uno stato attivato da certe caratteristiche di un oggetto o situazione (per esempio, la novità) e relativamente limitato nel tempo. Nel secondo caso l'interesse è *individuale* o *personale*, relativamente duraturo e in relazione con le conoscenze e i valori di un individuo.

La distinzione tra i due tipi di interesse è utile a delimitare i diversi orientamenti di ricerca e per questo ha raccolto in generale il consenso dei ricercatori: essa, tuttavia, non riesce a evitare qualche sovrapposizione di significato. Accanto ai due interessi ne va considerato infatti un terzo: l'interesse per l'argomento (*topic interest*: per es., Boscolo & Mason, 2003; Schiefele & Krapp, 1996). L'interesse per un argomento, di fatto, è un interesse individuale, ma può essere anche situazionale, nella misura in cui un certo argomento o tema rende una situazione interessante: è quello che avviene quando uno studente scrive un testo su un argomento che lo/la interessa (Hidi & McLaren, 1991). Si aggiunga che interesse situazionale e individuale non sono sempre nettamente distinguibili: per una persona che, poniamo, ha un interesse sviluppato (individuale) per la musica barocca, un concerto o una conferenza sull'argomento rappresenta una situazione interessante. Dun-

que, l'interesse situazionale può essere stimolato da un evento esterno, ma anche da un interesse individuale già esistente.

A parte quello terminologico, altri problemi di concettualizzazione dell'interesse sono emersi con lo sviluppo della ricerca in questi ultimi decenni. Un problema riguarda il carattere stesso dell'interesse, che per alcuni studiosi (per esempio, Hidi, 1990, 2000, 2006) è uno stato psicologico di attivazione, mentre per altri (per es., Ainley, 2007; Silvia 2006) è una emozione. Secondo Silvia (2006), è fuorviante dire che gli eventi o oggetti nuovi e complessi sono interessanti: non sono le qualità oggettive degli stimoli che stimolano l'interesse, ma la valutazione (*appraisal*) che si fa di tali qualità. La valutazione, che, come vedremo, caratterizza l'esperienza di tutte le emozioni, comprende due momenti: inizialmente l'individuo valuta la novità di un evento, dove «novità» può includere complessità, ambiguità, mistero, e provocare un senso soggettivo di sorpresa e incertezza (p. 57). A questa prima valutazione segue, da parte dell'individuo, la valutazione di essere o meno in grado di capire l'evento «nuovo» e quindi di ricavarne una rappresentazione coerente.

Un ulteriore problema concettuale riguarda il rapporto tra l'interesse e altre variabili motivazionali: in particolare, la curiosità e la motivazione intrinseca. Come la curiosità, l'interesse situazionale trae origine dalle proprietà collative degli stimoli teorizzate da Berlyne (1960): complessità, novità, incertezza e conflitto. La curiosità sembra tuttavia più effimera dell'interesse perché riguarda qualcosa che ancora non si conosce e cessa con l'effetto delle proprietà collative, mentre l'interesse, anche se stimolato da tali proprietà, non si esaurisce e può perdurare e svilupparsi. L'interesse individuale, a sua volta, in quanto si esplica in un'attività libera e gratificante, tende a coincidere con la motivazione intrinseca.

A ogni modo, pur con qualche divergenza su aspetti specifici del costruito, i ricercatori concordano su alcuni caratteri generali dell'interesse, che ora verranno elencati:

- l'interesse non è uno stato motivazionale generico, ma **specifico**, in quanto implica attenzione focalizzata e coinvolgimento con oggetti o eventi particolari: in questo si differenzia da altri costrutti, quali, per

esempio, la stessa motivazione intrinseca, l'esplorazione, gli obiettivi di riuscita;

- l'interesse implica una **relazione** tra un individuo e l'ambiente, anche se nel linguaggio comune si tende a usare l'aggettivo «interessante» come una caratteristica intrinseca di un oggetto o evento. Il potenziale di interesse è probabilmente nel corredo genetico di un individuo, ma il contenuto e l'ambiente determinano il suo sviluppo;
- l'interesse comprende sia una componente **cognitiva** che **affettiva**, separate ma interagenti. La componente affettiva riguarda le emozioni che accompagnano il coinvolgimento in un evento o attività. È da sottolineare che l'emozione attivata da un evento interessante (per esempio, un fatto di cronaca) può non essere positiva: la sorpresa o novità o violazione di aspettative che stimolano l'interesse non sempre si accompagna alla piacevolezza (*liking*: si veda Iran-Nejad, 1987). La componente cognitiva si riferisce alle attività percettive e di rappresentazione legate al coinvolgimento: oltre all'attenzione, l'attivazione persistente del funzionamento cognitivo. Il peso di ciascuna componente varia a seconda della fase di sviluppo dell'interesse: nell'interesse stimolato da un evento particolarmente coinvolgente la componente affettiva può assumere maggior peso, mentre in un interesse più stabile la componente cognitiva può essere più forte. Va detto che l'individuo interessato può non essere consapevole del proprio coinvolgimento, almeno in una prima fase dell'interesse.
- L'interesse **facilita** l'apprendimento, in particolare l'apprendimento dal testo, attivando l'attenzione e i meccanismi del funzionamento cognitivo.
- Infine, l'interesse ha una base **neurologica**, nel senso che l'attivazione cerebrale differisce a seconda che l'individuo sia o non sia coinvolto in un interesse. Questo è un aspetto particolarmente sottolineato da Hidi (2006; Renninger & Hidi, 2011), la quale, sulla base dei risultati della ricerca neuropsicologica, sottolinea che l'interesse, come la curiosità, provoca un meccanismo di «anticipazione di ricompensa» (Kang, Hsu, Krajbich, Loewenstein, McClure, Wang & Camerer, 2009).

5.2.1 L'interesse situazionale

La definizione di interesse *situazionale* come stato attivato da certe caratteristiche di un oggetto o situazione e relativamente limitato nel tempo è indubbiamente generica, dal momento che, anche se ci si limita all'ambiente scolastico, le situazioni che possono stimolare l'interesse sono molteplici: una lezione, una discussione in classe, un lavoro di gruppo, un compito, di cui può essere interessante il contenuto, il modo, o l'interazione. Una situazione particolare, su cui si è concentrata la ricerca sull'interesse, è la lettura: tale interesse è stato chiamato «basato sul testo» (*text-based*) o, più semplicemente, interesse del testo. In questa sezione ci occuperemo prima dei fattori che influenzano l'interesse situazionale in generale, e successivamente dell'interesse del testo (Hidi, 2001; Schraw & Lehman, 2001).

Per tentare di classificare i fattori che influenzano l'interesse situazionale sembra opportuno integrare le dimensioni usate in epoche diverse da Bergin (1999) e Schiefele (2009): rispettivamente, la controllabilità e il carattere diretto o indiretto dell'influenza esercitata. Vi sono fattori controllati dall'insegnante, nel senso che l'insegnante può usarli nell'organizzazione dell'attività didattica o può richiamarli per dare maggior rilievo ad alcuni aspetti di tale attività. Alcuni di tali fattori hanno un'influenza **diretta**, come le attività che per novità o carattere insolito producono negli studenti un senso di sorpresa, di attesa, di discrepanza: in breve, quelle situazioni che provocano un conflitto cognitivo e, se opportunamente usate dall'insegnante, possono favorire il cambiamento concettuale. Un'altra importante fonte diretta di interesse sono le attività che consentono di manipolare materiali: in questo senso, l'«imparare facendo» rappresenta in generale una modalità interessante di apprendimento, in cui ha un ruolo privilegiato l'uso del computer per le possibilità che offre di ricerca attiva di informazione, visualizzazione e produzione grafica e linguistica. Infine, l'insegnante ha un'influenza diretta sulla rilevanza e il valore che gli studenti attribuiscono a un'attività o a un argomento, in quanto può sottolineare l'importanza di un argomento in relazione ad aspetti della vita quotidiana degli studenti, e questo può contribuire a renderlo interessante: è un'influenza diretta perché contribuisce in misura determinante a

costruire il significato di ciò che allo studente si chiede di fare. Per esempio, Hoffmann (2002; Häussler & Hoffmann, 2002) ha rilevato che mettere in relazione la fisica con la vita quotidiana aumenta l'interesse per la materia.

Altri fattori, pur controllati dall'insegnante, hanno un'influenza **indiretta**. Concedere agli studenti un certo grado di autonomia – per esempio, nella definizione degli obiettivi di apprendimento, nel tempo di esecuzione dei compiti e nella valutazione – potenzia l'interesse perché fa sentire lo studente in grado di gestire il proprio apprendimento. Il senso di essere competente è pure importante: le situazioni che enfatizzano la padronanza e lo sviluppo della competenza senza confronto o competizione con gli altri favoriscono più facilmente il coinvolgimento in un compito. Denissen, Zarrett e Eccles (2007) hanno mostrato in uno studio longitudinale la stretta relazione tra interesse e auto-percezione di competenza in studenti di vari livelli di scolarità. Il lavoro di gruppo e, in generale, le situazioni in cui gli studenti possono interagire, se utilizzati per la messa a punto e la realizzazione di progetti significativi favoriscono l'interesse.

Sull'interesse situazionale possono agire anche fattori individuali che, in quanto tali, non sono controllabili: per esempio, il senso di appartenenza di uno studente a una cultura e l'identificazione con il genere e/o con un gruppo di riferimento possono essere rilevanti per il sorgere dell'interesse per un'attività, nella misura in cui questa viene percepita come congruente con i valori della cultura o del gruppo di appartenenza. Anche la rilevanza di un'attività per il raggiungimento di un obiettivo personale può essere un fattore efficace: a differenza della motivazione intrinseca, l'interesse può avere una componente utilitaristica («Seguo con interesse questa lezione perché mi chiarisce alcune questioni legate a un'altra materia»). A questi fattori individuali vanno aggiunti anche gli interessi già esistenti negli allievi: per esempio, Durik e Harackiewicz (2007) hanno trovato che gli aspetti vistosi nell'insegnamento della matematica avevano un effetto positivo per gli studenti con basso interesse individuale per la materia, mentre erano controproducenti per gli studenti con alto interesse per la matematica. Il rilievo dato all'utilità personale dell'imparare la matematica aveva un effetto opposto: positivo per gli studenti con alto interesse, limitato per gli altri.

Le due fasi dell'interesse situazionale

Riferendosi all'interesse in generale, Dewey (1913) scrive che «non basta *catturare* l'attenzione; bisogna *mantenerla*» (p. 91, corsivo dell'A.). I due verbi usati da Dewey, *catch* e *hold*, sono stati ripresi in tempi recenti per indicare due fasi della stimolazione dell'interesse: quella in cui l'interesse è attivato o catturato, e quella in cui viene mantenuto attivo (Hidi & Baird, 1988). Mitchell (1993), prendendo spunto da Dewey, ha proposto un modello dell'interesse situazionale per la matematica. A 350 studenti di scuola superiore è stato somministrato un questionario sull'interesse per la materia, articolato in scale riguardanti vari aspetti dell'interesse: l'interesse personale per la matematica, il coinvolgimento nell'apprendere, il rapporto tra l'apprendimento a scuola e la vita degli studenti, l'uso dei gruppi, del computer e di puzzle o giochi logici. Dalle analisi statistiche è emersa sia la differenza tra interesse situazionale e personale, sia, nel situazionale, la distinzione concettuale tra i due momenti *catch* e *hold*. Il lavoro di gruppo, l'uso del computer e i giochi logici contribuivano alla fase *catch*, mentre la fase *hold* riguardava i modi in cui i contenuti di apprendimento erano resi significativi e coinvolgenti per gli studenti. Il coinvolgimento risultava essere la componente più forte dell'interesse situazionale: come Mitchell (1993) conclude, «...più gli studenti percepiscono il loro apprendimento come attivo piuttosto che come un passivo assorbimento di conoscenze, tanto più l'ambiente classe riesce a mantenere l'interesse per la matematica» (p. 434).

La ricerca di Mitchell (1993) ha il merito di richiamare l'attenzione sulla fragilità dell'interesse situazionale quando non sia sostenuto da un reale coinvolgimento dell'allievo in un compito di apprendimento. Quando cerca di stimolare l'interesse degli studenti l'insegnante si preoccupa perlopiù degli argomenti e delle modalità di presentazione e spiegazione. Di fatto, stimolare l'interesse non riguarda soltanto la scelta degli argomenti e le modalità più o meno vivaci di presentazione e spiegazione. Una fonte di interesse può essere rappresentata dalle attività e compiti che gli studenti affrontano a scuola o come lavoro domestico: prove scritte, ricerca di documentazione, lettura e studio dei libri di testo, esercizi. Vi sono compiti «sfidanti», che possono stimolare e mantenere l'interesse degli allievi, come abbiamo visto nel

capitolo precedente.

Nell'ambito dell'interesse situazionale consideriamo ora l'interesse nella lettura, o interesse basato sul testo.

5.2.2 L'interesse basato sul testo: cognizione ed emozione

Tra i primi a occuparsi dell'interesse nella lettura di un testo vanno annoverati Schank (1979) e Kintsch (1980), i quali, muovendo da prospettive di ricerca diverse ma con un comune approccio cognitivista, hanno trovato una significativa convergenza nel distinguere due tipi di interesse: cognitivo ed emotivo. Schank (1979) affronta il tema dell'interesse in relazione alle inferenze. Quando si legge un testo narrativo si attivano *script* mediante i quali il lettore è in grado di integrare le informazioni del testo con inferenze, che normalmente si presentano numerose e di cui tende a scegliere le più interessanti, cioè quelle che richiamano temi coinvolgenti o interessanti, come la morte, la violenza, il sesso.

Kintsch (1980) ha approfondito l'analisi, distinguendo due tipi di interesse provocati dalla lettura: cognitivo ed emotivo. L'interesse emotivo è suscitato non dal modo in cui il racconto è congegnato, ma dai contenuti: come Schank (1979), Kintsch riconosce il forte impatto emotivo di temi quali il sesso e la violenza e di situazioni con le quali il lettore può identificarsi. L'interesse cognitivo è determinato dalla combinazione di tre fattori. In primo luogo, l'interesse è legato al grado di conoscenza che il lettore ha dell'argomento: se ne sa troppo poco, è difficile che la lettura risulti interessante, e così pure se ne sa troppo. Il secondo fattore è il grado di incertezza, o predicibilità: se il lettore può predire quello che seguirà nella lettura, l'interesse sarà basso. Infine, la *postdictability* di una particolare unità o parte del testo: il testo nel suo insieme deve «tenersi», in modo da consentire al lettore di formarsi una rappresentazione coerente in cui ciascun elemento è connesso in modo significativo alle altre parti. Eventuali affermazioni strane o bizzarre sono interessanti solo se trovano giustificazione nel testo complessivo. Kintsch (1979) osserva che gli aspetti «postdittivi» della comprensione sono importanti quanto quelli predittivi. Il cognitivismo ha concettualizzato la comprensione del testo come verifica di una ipotesi: a mano a mano che legge, il lettore formula un'idea del contenuto e signifi-

cato del brano, cioè un'ipotesi che modifica e conferma, o smentisce, procedendo con la lettura. Kintsch sottolinea anche l'importanza del tornare indietro nella lettura, cioè di richiamare elementi strani o non predicibili per spiegarne il senso nel testo. Una narrazione in cui avvengono eventi non motivati non è interessante, a meno che non si colga retrospettivamente l'importanza di tali eventi nel testo.

Gli studiosi sono concordi sulle variabili del testo che influenzano l'interesse: il carattere inatteso delle informazioni, l'identificazione con i personaggi, gli aspetti strutturali quali la coerenza e la completezza dell'informazione, la capacità di stimolare l'immaginazione e la complessità dell'informazione. Si può affermare, in generale, che un testo chiaro e ben organizzato, con informazioni concrete, vivaci e in certa misura sorprendenti aumenta l'interesse di chi legge. Tuttavia, interesse cognitivo e interesse emotivo non vanno sempre d'accordo nel facilitare la comprensione e il ricordo del testo, come dimostrano le numerose ricerche condotte sui dettagli «seducenti» e i loro effetti sull'apprendimento.

I dettagli seducenti

Anche se spesso si tende ad attribuire la valutazione di «interessante» in modo indifferenziato a tutto il materiale che si legge, in realtà l'interesse attivato da un testo è una risposta differenziata: certe informazioni possono colpire perché sono del tutto inaspettate, altre possono impressionare per la loro crudezza, altre ancora possono indurre il lettore a riflettere. Questa varietà di risposte ha trovato una drastica semplificazione nelle ricerche condotte a partire dalla fine degli anni Ottanta sui dettagli «seducenti». I dettagli seducenti sono informazioni scarsamente importanti per la comprensione di un testo, che tuttavia tendono ad attirare l'attenzione del lettore: così, per esempio, nella biografia di un pensatore i particolari della sua vita sentimentale possono risultare emotivamente interessanti, ma presumibilmente poco rilevanti per la comprensione del suo pensiero.

La ricerca sui dettagli seducenti è stata condotta mediante versioni diverse di un testo. Per esempio, Wade e Adams (1990) hanno utilizzato un brano biografico sull'ammiraglio Nelson in cui le informazioni avevano gradi diversi di importanza e attrattiva. Un brano biografico si pre-

sta particolarmente a questo tipo di indagine, perché contiene sia parti narrative, più adatte a suscitare un interesse emotivo, sia parti espositive, con descrizione e spiegazioni di fatti storici. A studenti universitari veniva chiesto di valutare su una scala da 1 a 4 per interesse e per importanza i periodi che componevano il brano. Combinando le valutazioni di interesse e di importanza risultarono quattro categorie: periodi di alto interesse e alta importanza (i concetti centrali del brano, quali le ragioni del successo militare e politico di Nelson), basso interesse e alta importanza (dettagli fattuali delle battaglie vinte da Nelson, privi sia di attrattiva che di *postdictability*), alto interesse e bassa importanza (i particolari della vita amorosa di Nelson, cioè i dettagli seducenti). Infine, i periodi valutati come non interessanti né importanti riguardavano aspetti biografici di scarso rilievo. I dettagli seducenti erano rievocati meglio delle idee principali, a loro volta ricordate meglio dei dettagli fattuali e dei particolari irrilevanti. Come ha osservato Wade (1992), il fatto che le idee principali di un testo siano considerate interessanti sembra esemplificare il concetto di interesse cognitivo di Kintsch (1980).

La ricerca sui dettagli seducenti non ha dato risultati univoci. Per esempio, mentre Garner, Alexander, Gillingham, Kulikowicz e Brown (1991) hanno dimostrato che aggiungere dettagli seducenti tendeva a ridurre l'apprendimento dal testo, Schraw (1998) ha mostrato che la presenza di dettagli seducenti non interferiva con la rievocazione delle idee importanti di un brano. Harp e Mayer (1997) hanno distinto le risposte di rievocazione da quelle di problem solving, concludendo che gli elementi che aumentano l'interesse emotivo hanno un effetto debilitante sull'apprendimento, mentre quelli che aumentano l'interesse cognitivo lo facilitano. In un successivo studio, Harp e Mayer (1998) hanno confrontato tre possibili spiegazioni degli effetti dei dettagli seducenti. Secondo l'ipotesi della distrazione, i dettagli sottraggono attenzione alle idee importanti; secondo l'ipotesi del disturbo, i dettagli interrompono il flusso di causalità delle idee nel brano. Infine, secondo l'ipotesi della diversione il lettore tende a costruire una rappresentazione mentale dei dettagli invece che delle idee principali del brano. Gli autori hanno concluso che l'effetto dei dettagli seducenti va considerato alla luce dell'ipotesi della distrazione: i dettagli attivano schemi inappropriati che producono una rappresentazione del testo basata su tali dettagli e non sulle

idee importanti. Qualche anno dopo, Lehman, Schraw, McCrudden e Hartley (2007) hanno ampliato la ricerca di Harp e Mayer confermando gli effetti negativi dei dettagli già rilevati secondo tutte e tre le ipotesi. In generale, l'effetto negativo dei dettagli sembra dipendere non dai dettagli in sé, ma dal ruolo di disturbo che possono esercitare nei confronti delle idee principali di un testo. Più recentemente, in uno studio condotto con studenti universitari Mayer, Griffith, Jurkowitz e Rothman (2008) hanno introdotto alcune significative variazioni nella ricerca, variando il grado di interesse dei dettagli, utilizzando sia risposte di rievocazione che di transfer, e usando non solo testi, ma modalità di presentazione multimediali, come diapositive e presentazioni animate. I risultati ottenuti con studenti universitari sono congruenti con l'ipotesi della distrazione, secondo cui il lettore ha bisogno di un processamento aggiuntivo per i dettagli molto interessanti e trascura il materiale rilevante, e questo vale sia per la memoria delle informazioni che per il transfer, cioè per la loro applicazione ad altri settori di conoscenza.

Poco fa si è detto che la ricerca sui dettagli seducenti ha operato una drastica riduzione della varietà delle risposte di interesse nella lettura. Di fatto, la distinzione tra informazioni importanti e dettagli interessanti ma di scarso rilievo ha finito col far concentrare l'attenzione degli studiosi sugli specifici contenuti e non sulla funzione che i contenuti stessi hanno nel brano in cui sono inseriti. In una recente ricerca Boscolo, Ariasi, Del Favero e Ballarin (2011) hanno proposto a studenti di liceo due brani espositivi, uno sul terrorismo, l'altro sulla globalizzazione; da un'indagine preliminare in cui si chiedeva a studenti dello stesso livello di scolarità di esprimere il loro interesse per vari argomenti attuali, il terrorismo era risultato l'argomento più interessante, la globalizzazione il meno interessante. Entrambi i brani esponevano i caratteri fondamentali dei fenomeni considerati, descrivevano attività ed eventi connessi, cioè informazioni emotivamente coinvolgenti (attacchi terroristici nel primo testo, conseguenze economiche e sociali della globalizzazione nel secondo), esprimevano valutazioni morali/sociali/politiche su ciascuno dei due fenomeni. I due brani erano divisi in paragrafi, ciascuno dei quali esponeva un concetto oppure descriveva un'attività o esprimeva una valutazione. La ricerca si basava sull'assunto che l'interesse non solo non sia uniforme durante la lettura, ma si differenzi, più che in

relazione al tipo di contenuto importante o seducente, alla funzione delle varie parti di un brano. Ai partecipanti era chiesto di leggere uno dei due brani e di valutare ciascun paragrafo su cinque scale (da 1 a 5): «è un'informazione nuova per me», «mi sorprende», «mi impressiona», «mi fa riflettere», «è importante per capire il brano». I concetti sono stati valutati più bassi in tutti gli indici eccetto che in quello di importanza, mentre gli eventi/attività hanno avuto i punteggi più alti di impressione – il che conferma il ruolo delle informazioni emotivamente cariche – ma anche di riflessione; le valutazioni hanno stimolato maggiormente la riflessione ma, contro le previsioni, meno degli eventi. Infine, l'interesse per l'argomento non ha influito sulle valutazioni di interesse del testo.

È da sottolineare che le informazioni relative ad attacchi terroristici e danni provocati dalla globalizzazione, che avrebbero dovuto stimolare un interesse emotivo, hanno «impressionato» i lettori, com'era ipotizzato, ma li hanno anche fatti riflettere. L'ipotesi che l'interesse del testo sia legato a specifiche funzioni discorsive va ovviamente verificata con altri testi e altri argomenti: dai risultati dello studio citato è comunque emerso che l'importanza e il richiamo emotivo di un'informazione non vanno considerati in contrapposizione, in quanto possono attivare nel lettore reazioni diverse e tuttavia complementari.

5.2.3 L'interesse individuale

A. Renninger (2000), la studiosa che ha più approfonditamente studiato l'interesse individuale, lo definisce «...una relazione in via di sviluppo e approfondimento di una persona con un particolare contenuto, che ha le caratteristiche del pieno coinvolgimento e dell'orientamento al compito» (p. 373): la relazione è insieme lo stato psicologico dell'essere interessati e il processo di interiorizzazione attraverso cui una persona si identifica col contenuto. Un oggetto di interesse può essere rappresentato da cose concrete, o da un'idea, o da qualsiasi altro contenuto nello «spazio vitale» dell'individuo (Krapp, 2002, 2003).

Ciò che distingue un interesse individuale è la presenza di due componenti: conoscenza e valore. La persona si identifica con l'oggetto di interesse, e questo accresce la sua conoscenza e il senso di valore che gli attribuisce (Renninger, 2009; Renninger & Suh, 2012). Perché emerga e si consolidi un interesse individuale una persona deve cono-

scere l'oggetto di interesse abbastanza da essere in grado di porsi delle domande di «curiosità»: tali domande rappresentano il momento in cui l'individuo non solo cerca di sapere di più riguardo all'oggetto di interesse, ma anche comincia a gestire autonomamente il suo interesse per un oggetto o argomento. Il valore si riferisce sia alla percezione di competenza che una persona sviluppa in relazione all'argomento su cui ha imparato e continua a imparare, sia alle emozioni del coinvolgimento. Un interesse individuale si sviluppa solo se l'attività o l'oggetto di interesse non solo è gradevole per l'individuo, ma anche altamente valutata. Lo sviluppo di un interesse è un processo mediante cui una persona si rende conto di chi è e di che cosa vuol essere (Hofer, 2010, p. 151).

Questi due aspetti – conoscenza e valore – rappresentano la differenza tra interesse situazionale e individuale: anche il primo richiede, come si è visto, un certo grado di conoscenza, necessaria all'individuo per rimanere sorpreso e colpito da un oggetto o evento, ma un individuo che ha sviluppato un interesse per un oggetto o attività ha una base di conoscenza certamente più ampia. Per quanto riguarda il valore, un interesse individuale rappresenta insieme una fonte di emozione e il riconoscimento dell'importanza dell'oggetto di interesse, che non si riscontrano nell'interesse situazionale. È evidente la sovrapposizione dell'interesse individuale con altri costrutti, in particolare quello di flusso (*flow*), cioè lo stato di chi è totalmente immerso in un'attività che lo gratifica (Csikszentmihalyi, 1990), e soprattutto la motivazione intrinseca. Dedicarsi a un'attività su cui si è costruito un interesse individuale è un esempio di tale motivazione: l'individuo con un interesse bene sviluppato soddisfa, quando si dedica a esso, i bisogni fondamentali di autonomia e competenza (Krapp, 2002, 2003, Schiefele, 2009).

Un aspetto cruciale dell'interesse individuale è che il processo di porre e risolvere problemi, che caratterizza chi è fortemente coinvolto, non si conclude mai. Il senso del valore si accresce a mano a mano che l'individuo incontra nuove sfide. L'interesse individuale non implica il raggiungimento di obiettivi, quanto un continuo manipolare, esplorare, tentare nuove vie, leggere e approfondire con la lettura, e così via. È la qualità del coinvolgimento che fa persistere un individuo nel completare e perfezionare la realizzazione di un compito liberamente scelto:

chi ha un interesse sviluppato non smette mai di approfondire, cerca di sapere di più, si pone degli interrogativi. Perché si sviluppi un interesse individuale c'è bisogno di una sfida cognitiva continua: domande che richiedono un approfondimento, problemi che richiedono una soluzione. Lo sviluppo di un interesse individuale è dunque un processo complesso, in cui la valorizzazione della conoscenza si integra con il senso di efficacia, il coinvolgimento e la disponibilità a coinvolgersi in «sfide»: è proprio in relazione alla qualità dei processi di comprensione e alla sfida che un determinato oggetto o attività comporta, che emerge il suo valore.

Gli interessi cambiano con l'età dell'individuo: lo sviluppo dell'interesse può essere descritto come una progressiva differenziazione e integrazione della relazione persona-oggetto: con l'interesse per un oggetto o attività aumenta la conoscenza, che non viene solo accumulata, ma incorporata. Non solo gli interessi cambiano con l'età, ma crescono o scompaiono: si pensi alla perdita di interesse per l'attività scolastica, particolarmente sensibile nel passaggio dalla scuola elementare alla secondaria. Per spiegare lo sviluppo degli interessi individuali, con particolare riferimento all'adolescenza, Hofer (2010) ha ipotizzato un meccanismo di autoregolazione, ossia un processo che si articola in esplorazione, feedback interno e decisioni selettive. Inizialmente, il sorgere di un interesse è reso possibile da una continua esplorazione di oggetti o attività che rappresentano dei potenziali interessi. Un interesse individuale tende a nascere nelle attività di tempo libero, in cui il senso di autonomia è più forte. Durante l'esplorazione l'individuo utilizza un feedback essenzialmente interno, verifica cioè se l'interazione con una determinata classe di oggetti o attività lo gratifica nel senso che presenta i requisiti di sfida, novità e piacevolezza che caratterizzano le esperienze interessanti. In base a questo feedback, l'individuo continua il suo atteggiamento selettivo nei confronti di un oggetto oppure lo abbandona. In questa prospettiva, in cui l'esplorazione ha un ruolo fondamentale, lo sviluppo di un interesse è dunque il risultato del tendere di un individuo verso potenziali obiettivi. L'intenzionalità è una componente di base dell'interesse: gli interessi nascono specialmente da quelle attività che forniscono opportunità per interazioni intenzionali con oggetti o attività e esperienze che comportano competenza e

rapporto con gli altri. È nel perseguire gli obiettivi che si sviluppano gli interessi: quando gli interessi diventano parte della gerarchia degli obiettivi di vita di un individuo, egli/essa deve coordinare le attività necessarie per far fronte a bisogni e desideri e alle richieste dell'ambiente sociale, da un lato, e per coltivare gli interessi, dall'altro. Gli interessi possono sorgere e svilupparsi in conflitto con gli obiettivi di un individuo: si pensi a come un'attività di tempo libero possa indebolire per uno studente l'interesse per lo studio.

5.2.4 Il modello a quattro fasi dello sviluppo dell'interesse

La concettualizzazione dell'interesse come stato (situazionale) e come tratto (individuale) pone implicitamente una domanda di grande rilievo: quale rapporto tra i due interessi? Hidi e Renninger (2006) hanno proposto un modello dello sviluppo dell'interesse che si articola in quattro fasi e in cui i risultati della ricerca sull'interesse situazionale si integrano con quelli sull'interesse individuale. Il modello, che prevede fasi e non stadi, si basa su due assunti: il primo è che l'interesse si sviluppa col tempo, il secondo è che in ciascuna fase l'interesse ha bisogno di supporto o da parte di altri (per esempio, l'insegnante) o dello stesso individuo che cerca autonomamente occasioni per sviluppare un interesse. Senza supporto dall'esterno e/o le condizioni di sfida che lo nutrono e contribuiscono a svilupparlo, anche un interesse già sviluppato è destinato a estinguersi (Renninger, 2009). In sostanza, le quattro fasi costituiscono una progressione cumulativa che si verifica a condizione che l'interesse in ciascuna fase sia sostenuto o dall'intervento di persone o dalle opportunità che una persona vede in un compito. La lunghezza o durata di ciascuna fase è influenzata da esperienze individuali e predisposizioni genetiche e temperamentali. In breve, le prime due fasi – interesse attivato (*triggered*) e mantenuto – riguardano l'interesse situazionale e richiamano esplicitamente la distinzione *catch* e *hold* di Mitchell (1993).¹ Sia l'interesse situazionale che quello individuale consistono di due fasi: l'interesse situazionale

¹ Hidi (2000) propone di usare il termine *triggered* («provocato», dal verbo *to trigger* che significa «premere il grilletto») invece di *catch*, perché il primo termine indica una fase iniziale di *arousal* in cui l'attenzione è accresciuta, mentre il secondo suggerisce la diversione di un interesse già esistente.

è prima stimolato, poi, eventualmente, mantenuto; quello individuale è inizialmente emergente, poi, eventualmente, bene sviluppato. Per la stimolazione dell'interesse situazionale valgono le condizioni di sorpresa, rilevanza personale e presa emotiva di cui si è già parlato. È tipicamente sostenuto dall'esterno, è favorito da ambienti di apprendimento basati su lavoro di gruppo e forniti di tecnologie ed è caratterizzato da cambiamenti relativamente brevi nel funzionamento cognitivo e affettivo. L'interesse situazionale *mantenuto* implica focalizzazione dell'attenzione e persistenza grazie alla significatività dei compiti e al coinvolgimento personale, generalmente supportato dall'esterno; trova supporto in attività significative per l'individuo e può essere un precursore dell'interesse individuale.

La terza e quarta fase riguardano l'interesse individuale: emergente e bene sviluppato. L'interesse emergente è caratterizzato da affettività positiva, una certa quantità di conoscenza e dall'attribuzione di valore all'attività o oggetto di interesse. Una caratteristica di questa fase è rappresentata dalle «domande di curiosità» di cui si è parlato a proposito dell'interesse individuale. Infine, l'interesse bene sviluppato è caratterizzato, come l'emergente, da affettività positiva, conoscenza e valore, ma soprattutto da un livello elevato di autoregolazione: l'individuo interessato non solo cerca di ampliare la propria conoscenza, ma lo fa in modo autonomo.

La duplicità dell'interesse – stato transitorio stimolato da un evento/testo e tratto relativamente stabile – non sembra trovare una vera integrazione nel modello appena descritto. Mentre la transizione dalla fase iniziale a quella di consolidamento è rappresentata nel modello in modo plausibile sia per l'interesse situazionale che per quello individuale, il meccanismo di sviluppo dell'interesse da mantenuto a emergente appare precario: di fatto, il modello, più che integrare i due interessi in un unico processo di sviluppo, ne mette in evidenza le profonde differenze. Più del modello, appare interessante la sua applicazione, proposta da una delle autrici, a un'attività di grande importanza nella scuola e nei confronti della quale gli studenti maturano nell'arco della scolarità convinzioni e atteggiamenti diversi: la scrittura. Va precisato che non si tratta di uno studio longitudinale, l'unico in grado di confermare la validità del modello: non è stato seguito lo sviluppo dell'interesse

per lo scrivere negli stessi studenti in un arco di tempo relativamente lungo, ma sono stati individuati dei profili motivazionali di studenti nelle diverse fasi dell'interesse.

Lo sviluppo dell'interesse per la scrittura

Lipstein and Renninger (2007; si veda anche Renninger & Lipstein, 2006) hanno applicato il modello a quattro fasi alla scrittura, analizzando, attraverso questionari e interviste le risposte di studenti di età tra i 12 e i 15 anni. La metodologia usata è consistita nell'individuare, attraverso questionari e interviste, alcune variabili comuni a studenti raggruppati preliminarmente secondo le fasi di sviluppo dell'interesse. L'interesse per la scrittura è stato valutato attraverso domande a risposta aperta in cui si chiedeva agli studenti che cosa pensassero dello scrivere e i tipi di scrittura che usavano fuori dalla scuola. Le variabili considerate, oltre all'interesse per lo scrivere, erano le seguenti:

- competenza concettuale: le domande riguardavano che cos'è la scrittura, che tipi di scrittura usava lo studente, come potrà essere la scrittura in futuro. Dalle risposte si poteva inferire se lo studente considerava la scrittura un processo con varie funzioni o soltanto un compito scolastico;
- obiettivi e uso di strategie: le domande riguardavano il ruolo della pianificazione nella scrittura, i modi di rivedere i testi e i consigli da dare a studenti più giovani circa la scrittura;
- sforzo: si chiedeva di valutare lo sforzo impiegato nello scrivere e di confrontarlo con lo sforzo usato per altre materie;
- concetto di sé in scrittura: si chiedeva allo studente una valutazione della sua abilità di scrittore e della difficoltà di scrivere;
- preferenza per il tipo di feedback da parte dell'insegnante: le domande riguardavano il tipo di feedback sulla loro scrittura che ricevevano dall'insegnante, l'uso che ne facevano e il tipo di feedback che preferivano.

Vediamo ora come si caratterizzavano gli studenti in relazioni alle variabili considerate. Per quanto riguarda la competenza concettuale, non è risultata correlata con le fasi di interesse: anche studenti a livello

di interesse stimolato mostravano di capire il senso della scrittura. Per quanto riguarda gli obiettivi, a livello di interesse stimolato gli studenti si mostravano preoccupati di eseguire il compito, mentre ai livelli successivi si mostravano preoccupati di far le cose bene, prima secondo gli standard degli insegnanti, poi secondo standard personali (interesse individuale). Solo gli studenti con interesse individuale sviluppato sembravano utilizzare strategie di scrittura efficaci.

La percezione dello sforzo era maggiore per gli studenti con interesse iniziale, mentre quelli con interesse individuale emergente e sviluppato ammettevano che scrivere comporta sforzo, ma non lo avvertivano pesante. Il concetto di sé aumentava con lo sviluppo dell'interesse: gli studenti con interesse sviluppato erano consapevoli delle loro capacità, ma anche della possibilità di sviluppare le abilità di scrittura. Infine, per quanto riguarda le preferenze in materia di feedback, mentre gli studenti con interesse iniziale cercavano una conferma della loro capacità di scrivere, gli studenti con interesse sviluppato mostravano di preferire un feedback da cui imparare per potere sviluppare le proprie capacità.

E ora consideriamo lo sviluppo dell'interesse per la scrittura nella quattro fasi. Nella fase dell'interesse stimolato, lo studente è stimolato dall'argomento su cui deve scrivere, ma non ha una visione dello scrivere come attività rivolta a un obiettivo; non attribuisce valore allo scrivere e non ha grande fiducia nella propria abilità. Preferisce un feedback specifico, relativo all'ortografia e grammatica.

Nella fase dell'interesse mantenuto gli studenti scrivono anche testi personali, al di fuori dei compiti scolastici; diversamente dagli studenti della fase precedente, si divertono a esprimere le loro idee sull'argomento. Sembrano aver assimilato le convenzioni dello scrivere. Gli studenti nella fase dell'interesse emergente credono di più nella loro capacità di scrivere e vedono la scrittura come una parte della loro identità, non ponendo una distinzione netta tra scrittura accademica e scrittura personale. Sono disponibili a rivedere il loro prodotto, non amano avere restrizioni e preferiscono avere un feedback dall'insegnante. Infine, gli studenti con un interesse bene sviluppato (molto pochi tra gli intervistati) hanno una forte consapevolezza del o dei destinatari e cercano un feedback sulla chiarezza di quanto scrivono. Si focalizzano maggiormente sugli aspetti procedurali dello scrivere,

e sono consapevoli dello stretto rapporto tra le idee di chi scrive e il modo in cui le esprime. Hanno anche un forte senso di efficacia.

L'interesse individuale come «pratica»

Il modello di Hidi e Renninger cerca di render conto di come un interesse occasionale possa diventare un tratto relativamente stabile dell'individuo, focalizzandosi su alcune condizioni che caratterizzano, in forma diversa, le quattro fasi: l'aumento e la gestione della conoscenza sull'argomento di interesse, l'attribuzione di valore, il ruolo del supporto esterno.

È una prospettiva che potremmo definire «verticale», perché ciascuna fase poggia sulla precedente. In tale concettualizzazione gli interessi specifici hanno una funzione essenzialmente esemplificativa, di supporto dell'ipotizzata relazione evolutiva: come si è visto, l'analisi dell'interesse per la scrittura di Lipstein e Renninger (2007) non considera di fatto come l'interesse si sviluppa, ma come nelle diverse fasi conoscenza, valore e competenza si integrino. Recentemente Azevedo (2011) ha criticato, con esplicito riferimento a Hidi, Renninger e Krapp, le teorie dell'interesse esistenti perché finiscono col trascurare quegli aspetti che, interagendo tra loro, determinano la persistenza del coinvolgimento.

Azevedo ha seguito un procedimento del tutto diverso rispetto a Hidi e Renninger, focalizzandosi non sui meccanismi di sviluppo ma su un interesse specifico, quello per la modellistica dei missili, che ha analizzato da vari punti di vista secondo una prospettiva che si può definire «orizzontale», volta cioè a individuare le «linee di pratica» dell'individuo che si dedica a un interesse o hobby. In un'ottica socioculturale, Azevedo (2011) assume che il coinvolgimento persistente in oggetti o attività che caratterizza l'interesse individuale emerga dalla totalità delle esperienze di un individuo con tali oggetti. Il riferimento teorico è rappresentato dagli studi di Lave, Rogoff e dalla teoria dell'attività degli anni Novanta, che considerano l'apprendimento e lo sviluppo in termini di partecipazione e apprendistato cognitivo (per es., Kirschner & Whitson, 1997; Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1990). Azevedo (2011) considera l'attività in termini di strumenti e di artefatti, e di obiettivi concreti, ipotizzando che gli oggetti di interesse medino

aspetti diversi della partecipazione di una persona in una pratica e quindi funzionino come veicolo per il raggiungimento di vari obiettivi: nel tempo e nelle diverse situazioni, gli oggetti di interesse possono svolgere funzioni diverse. Inoltre, rilevare i cambiamenti nella partecipazione di una persona con hobby è un modo vantaggioso per capire la sua persistenza in un'attività. Ne risulta una teoria «centrata sulla pratica» piuttosto che su ipotetici meccanismi di sviluppo. L'assunto di base è che, dal momento che qualsiasi pratica nella vita di un individuo è in stretta relazione con altre pratiche, il coinvolgimento in una di esse – per esempio, un hobby – va spiegato in relazione ai vari aspetti della sua vita (p. 179).

Le linee di pratica colgono le continuità a lungo termine di una pratica libera, qual è un hobby. In queste continuità ci sono diverse dimensioni: fisiche, psicologiche, culturali, istituzionali. Una linea di pratica è il pattern di coinvolgimento di una persona in un hobby, e rappresenta quello che realmente conta per essa in tale coinvolgimento. Per individuare preferenze e condizioni di pratica in un hobby, Azevedo elenca ben 13 principi euristici, che vanno considerati nel loro insieme perché rappresentano le modalità con cui un individuo organizza attività e conoscenze relative a una pratica in cui è coinvolto. Un principio è la continuità dei contesti di pratica, un altro è la presenza di pratiche analoghe in ambiti diversi (per esempio, il gusto della costruzione), un altro è quello del cluster materiale/concettuale (i modi in cui vengono raggruppati/categorizzati da una persona elementi materiali e concettuali relativi a un suo hobby). Vi è inoltre il principio della continuità storica, della *reportability* (i temi che ricorrono nelle «storie» che un hobbista racconta), dei piani per il futuro, del sottolineare aspetti importanti della pratica per contrasto rispetto ad altre persone che hanno lo stesso hobby, dell'invarianza del tema preferito, e così via. In sostanza, una pratica quale un hobby o interesse si presenta come un'attività unitaria ma variegata e percorsa da cambiamenti: le linee di pratica si evolvono naturalmente, alcune spariscono, altre emergono. Come si vede, la prospettiva di Azevedo (2011) sullo sviluppo dell'interesse è molto lontana da quella «verticale» di Hidi e Renninger (2006).

5.3 Stimolare e potenziare l'interesse degli studenti: alcune considerazioni

A conclusione del capitolo, si propongono alcune considerazioni sulla concettualizzazione dell'interesse e le sue implicazioni in campo educativo.

La prima riflessione riguarda l'ingannevole «semplicità» del termine: nonostante tutti i ricercatori riconoscano che l'interesse non può non rivolgersi a settori o attività o situazioni specifiche, spesso si tende a considerarlo in modo globale. Di fatto, la ricerca ha smentito almeno in parte questa credenza: per quanto riguarda l'interesse nella lettura – il più studiato tra gli interessi situazionali – si è visto che la risposta di interesse del lettore si diversifica in relazione non soltanto agli argomenti ma anche alle varie parti di un testo. Peraltro, questa diversificazione è stata considerata anche in interessi situazionali di altro tipo: per citare un esempio ormai noto, Mitchell (1993) ha misurato l'interesse per la matematica tenendo conto dei vari modi in cui esso si manifesta nella realtà della classe: come coinvolgimento cognitivo, come senso di importanza della materia, come percezione di rilevanza per la persona, come apprezzamento di particolari modalità didattiche, e così via. Questa diversificazione delle risposte di interesse, che si può ritrovare in tutte le materie scolastiche, ha un'implicazione importante per la misurazione dell'interesse: nel momento in cui, per esigenze di ricerca, si voglia misurare l'interesse degli studenti per particolari materie e/o compiti, la valutazione globale è scarsamente informativa, se non è accompagnata da quella relativa alle specifiche fonti di interesse implicate nell'attività.

Per definire l'interesse si fa riferimento di regola alle condizioni che lo stimolano: da un lato, come abbiamo visto, ai fattori di novità, sorpresa e incongruenza, dall'altro agli argomenti o temi di grande presa emotiva. Un problema che gli insegnanti spesso devono affrontare riguarda, più che i modi per stimolare l'interesse degli allievi, i modi per mantenerlo vivo per un periodo più lungo di quanto la novità di una situazione o il richiamo emotivo di certe questioni consentano. Motivare gli studenti ad apprendere non significa solleticare la loro voglia di novità o divertimento, ma coinvolgerli in attività attraverso cui pos-

sano esprimere se stessi e realizzare le proprie potenzialità intellettuali. Dewey (1913) critica severamente la tendenza di certi insegnanti a rendere interessanti per gli allievi gli oggetti da apprendere. Egli afferma che l'interesse è valido nella misura in cui favorisce lo sviluppo, cioè è funzionale a un'attività più inclusiva e importante; è invece usato in modo illegittimo, «*demoralizing*», e cioè sostanzialmente in modo immorale (p. 23), quando viene ridotto a un'eccitazione temporanea che comporta un dispendio di energia. La ricerca sull'effetto dei dettagli seducenti sull'apprendimento tende a dar ragione al grande filosofo e pedagogista americano, alla cui concettualizzazione dell'interesse si è evidentemente ispirata.

La stimolazione dell'interesse ha senso se tale interesse può essere sviluppato e mantenuto, pur senza necessariamente diventare un interesse individuale. Brophy (2008) ha giustamente osservato che quando si parla di motivazione si pone di solito l'accento sugli aspetti affettivi, quali il piacere o il «gusto» di imparare. Apprezzare ciò che si studia – e non solo impararlo – rappresenta una sfida per gli allievi, di regola soprattutto preoccupati di «imparare», sia per gli insegnanti. Nello scegliere e proporre argomenti e materie di studio l'insegnante dovrebbe considerare una molteplicità di aspetti. In primo luogo, dovrebbe tener conto, per quanto possibile, dei fattori – controllabili e non – che influenzano l'interesse e di cui si è parlato in una precedente sezione di questo capitolo. In secondo luogo, dovrebbe prevedere la «tenuta» di un interesse, e cioè la possibilità di coinvolgere gli allievi, consentendo loro quella condivisione della responsabilità dell'apprendere che si realizza anche con una corretta gestione del tempo e del carico di lavoro domestico: l'interesse stimolato è un alleato poco affidabile per l'insegnante se non dà garanzia di mantenimento. Infine, si dovrebbe cercare di rendere lo studente partecipe delle conseguenze del nuovo materiale per il suo apprendimento e aiutarlo così a coglierne le relazioni con quanto ha significato per lui/lei. Di fatto, ciò che la ricerca sull'interesse mostra è che l'interesse può nascere casualmente, ma, una volta nato, va costruito e potenziato, e questo richiede l'intervento attivo dello studente. Ritorniamo su questo aspetto nel cap. 9.

Come si è visto, le modalità proposte per stimolare l'interesse non si diversificano sostanzialmente da quelle per mantenere la motivazione

intrinseca. Le condizioni che favoriscono il sorgere e soprattutto lo sviluppo dell'interesse fanno riferimento ai bisogni psicologici soddisfatti nel comportamento intrinsecamente motivato: si tratta di attività che stimolano l'autonomia e il bisogno di fare degli allievi e non ne compromettono il concetto di sé e il senso di efficacia. Questa somiglianza – o sovrapposizione – nell'applicazione non toglie certo valore e utilità alla ricerca e alla concettualizzazione dell'interesse: è da chiedersi, semmai se la ricerca sull'interesse non abbia potenzialità applicative finora trascurate e che meritano maggiore attenzione di quella finora dedicata. Su questo, la successiva è ultima considerazione.

La rilevanza della ricerca sull'interesse dal punto di vista educativo va considerata non solo in termini di stimolazione/mantenimento dell'interesse come elemento «energetico», ma anche di analisi dello sviluppo dell'interesse in relazione agli obiettivi e al percorso di identità degli studenti. Lo sviluppo di un interesse individuale richiede, come ha sottolineato Azevedo (2011), tempo e condizioni favorevoli che la vita scolastica, di regola segnata da discontinuità – avvicendamento degli insegnanti, confini netti tra livelli di scuola – non può assicurare. Tuttavia, rimane il problema di aiutare gli studenti – in particolare gli adolescenti – a fare connessioni tra gli interessi e la loro identità e a riflettere sui modi in cui impiegano il loro tempo libero. È una questione di orientamento, intesa non come scelta di studio o professione, ma di obiettivi e compiti di vita. Riteniamo, in conclusione, che la ricerca sull'interesse, finora utilizzata – quando è utilizzata! – essenzialmente come repertorio per potenziare e migliorare l'apprendimento scolastico, possa fornire significative opportunità per quanto riguarda lo sviluppo di interessi individuali. L'attenzione a queste opportunità da parte di genitori e insegnanti dovrebbe poggiare sulla consapevolezza che lo studente nell'adolescenza si pone obiettivi non limitati all'apprendimento e alla riuscita scolastica, e in questa esplorazione ha bisogno di un certo grado di autonomia: questo implica, tra le altre cose, una diversa e più produttiva strutturazione del tempo che lo studente impiega a scuola e per la scuola. Ritorniamo su questo aspetto nel cap. 7.

Le emozioni nella classe

Dopo alcune chiarificazioni terminologiche e concettuali, vengono presentati i settori in cui si sono concentrate le prime ricerche sulle emozioni nella scuola: la tematica dell'ansia da valutazione (*text anxiety*), e la teoria dell'attribuzione di Weiner. Viene poi illustrato e discusso il modello dell'aspettativa e del valore delle emozioni di Pekrun (2006), con un esempio di ricerca relativo alla noia. L'ultima parte del capitolo si focalizza su uno studio sull'entusiasmo degli insegnanti.

Le situazioni in cui ha luogo l'apprendimento non sono mai neutre dal punto di vista affettivo. Nei vari momenti della giornata, sia quando affronta l'apprendimento in classe sia nel lavoro domestico lo studente prova emozioni e sentimenti diversi: dall'ansia che precede un compito o un'interrogazione impegnativa alla soddisfazione o delusione o sollievo per l'esito, dal coinvolgimento o la noia durante lo studio o una lezione alla rabbia e umiliazione per una punizione considerata ingiusta. Come viene sottolineato all'inizio di quasi tutti gli studi recenti su questo argomento, pur essendo un aspetto ineliminabile dell'apprendimento (e dell'insegnamento!), le emozioni sono state per parecchio tempo trascurate dalla ricerca psicoeducativa, con due sole eccezioni: la prima rappresentata dalla lunga tradizione di ricerca sull'ansia da valutazione; la seconda dalla teoria dell'attribuzione, in cui le emozioni sono viste come una necessaria conseguenza del cercare la spiegazione di un evento che in qualche modo ci coinvolge. Di fatto, le eccezioni sono probabilmente più di quelle citate: per esempio, gli studi sulla curiosità hanno chiamato in causa le emozioni e, come abbiamo precisato nel capitolo relativo, anche l'interesse è da alcuni studiosi considerato una emozione, almeno nella sua dimensione situazionale. Comunque,

queste precisazioni non cambiano il fatto che l'argomento delle emozioni, importante settore di studio in psicologia cognitiva e sociale (per es., Frijda, 1986; Lazarus, 1991; Mandler, 1984; Oatley, 1992) con rilevanti contributi anche italiani (D'Urso & Trentin, 2009; Matarazzo & Zammuner, 2009), è stato complessivamente trascurato in relazione all'apprendimento scolastico. Una ragione di questo atteggiamento della ricerca va forse individuata nell'enfasi sulla promozione di capacità critiche e di pensiero che ha caratterizzato l'approccio cognitivista all'istruzione, anche se, di fatto, lo stesso cognitivismo ha sottolineato l'esigenza di tener conto degli aspetti affettivi del conoscere, comprese le emozioni. Maggior peso ha probabilmente avuto una convinzione pedagogica diffusa e messa in discussione solo in anni recenti, e cioè che le emozioni hanno limitato diritto di cittadinanza nella classe, eccezion fatta per l'ansia degli studenti (ineliminabile) e il «gusto» dell'imparare! Tuttavia, nell'ultimo decennio si è assistito a una fioritura di studi internazionali sugli aspetti educativi delle emozioni, in particolare degli insegnanti, che ha coinvolto anche l'Italia grazie alla collaborazione di studiosi italiani e franco-canadesi (Lafortune, Doudin, Pons & Hancock, Albanese & Fiorilli, 2012).

In questo capitolo, dopo alcune precisazioni terminologiche, si richiameranno brevemente i due settori di ricerca citati – l'ansia da valutazione e la teoria delle attribuzioni – e si darà poi conto della ricerca attuale sulle emozioni di riuscita e sui connessi aspetti educativi, che riguardano sia gli studenti che gli insegnanti.

6.1 Affettività, umori, emozioni

Rosenberg (1998) ha proposto una suddivisione gerarchica dell'affettività in stati e tratti: al livello più alto i tratti affettivi, di più lunga durata, seguiti dagli umori e dalle emozioni. I tratti affettivi sono predisposizioni stabili verso certi tipi di risposta emotiva; in quanto tali, costituiscono aspetti durevoli della personalità, che esercitano un'influenza sugli stati affettivi. Gli stati affettivi, a loro volta, si suddividono in umori ed emozioni. Gli umori occupano una posizione intermedia tra i tratti e le emozioni: come le emozioni sono transeunti, anche se più durevoli, e l'individuo che li

TRATTI UMORI EMOZIONI

prova ne è consapevole; come i tratti affettivi, esercitano un'influenza sull'attivazione di emozioni. Le emozioni sono cambiamenti intensi, acuti e generalmente brevi che conseguono alla risposta dell'individuo a una situazione significativa nel suo ambiente: ciò implica una valutazione da parte dell'individuo, che può essere breve e non consapevole. A differenza degli umori, le emozioni sono consapevoli e richiedono l'attenzione per una pronta risposta dell'organismo. Graficamente, gli umori possono essere rappresentati da onde, le emozioni da punte. L'influenza delle emozioni è intensa, non pervasiva come quella degli umori.

Le emozioni e, in generale, l'affettività, possono essere considerate in base a due dimensioni: l'attivazione, o *arousal*, e la valenza o piacevolezza (Feldman, Barrett & Russell, 1998): vi sono emozioni che implicano un'attivazione, come la gioia (valenza positiva) e la collera (valenza negativa), mentre altre, come la soddisfazione e la noia – rispettivamente con valenza positiva e negativa – implicano deattivazione. Le emozioni possono essere rappresentate graficamente da un cerchio diviso da due diametri perpendicolari che danno origine a quattro zone, cioè le combinazioni di alta e bassa attivazione e di valenza positiva e negativa (si veda, più avanti, nella Tab.1 la tassonomia delle emozioni di riuscita).

6.2 L'ansia da valutazione

L'ansia da valutazione (*test anxiety*) è un insieme di risposte fenomenologiche, fisiologiche e comportamentali che accompagnano la preoccupazione circa l'insuccesso o le possibili conseguenze negative in una situazione valutativa (Zeidner, 1998). Si distinguono comunemente due significati di ansia: come tratto di personalità, cioè come disposizione a reagire con preoccupazione, pensieri intrusivi, tensione e *arousal* fisiologico a situazioni valutative, e come stato, influenzato da una situazione oltre che da caratteristiche individuali. L'ansia cui si riferisce Zeidner, il più noto studioso di questo frequentatissimo settore, è un tratto di personalità specifico di una situazione. L'ansia può essere misurata in vari modi, ma anche in questo settore prevale l'uso di questionari in cui gli individui riportano i sintomi di ansia di stato o di tratto. L'ansia da valutazione presenta tre aspetti: cognitivo, che si manifesta come preoc-

cupazione, pensiero irrilevante, pensieri negativi su se stessi; *affettivo*, che si manifesta come tensione, nervosismo e reazioni corporee come il batticuore, e *comportamentale* (comportamenti di evitamento, tendenza a procrastinare, peggioramento nell'uso di abilità). È un processo che si svolge nel tempo e in fasi distinte: l'ansia si anticipa, si vive e si risolve. Gli antecedenti personali sono rappresentati dalla valutazione della difficoltà del compito, valutazione dell'importanza soggettiva della situazione, concetto di sé e autoefficacia, abilità e ansia di tratto individuale.

L'ansia da valutazione è stata studiata da prospettive diverse: qui presentiamo rapidamente la teoria del disagio emozionale di Zeidner e Matthews (2000; 2005), secondo cui l'ansia da test è generata da un ciclo «perverso» di processamento di informazioni e convinzioni riferite al sé. Il processamento inizia con l'intrusione di cognizioni e immagini minacciose per l'individuo (il possibile insuccesso) prodotte da stimoli esterni (la situazione di esame). La reazione alla minaccia avviene attraverso strategie di adattamento (*coping*) recuperate dalla memoria a lungo termine. Nello studente ansioso, tuttavia, la reazione non funziona perché la scelta della strategia è influenzata da convinzioni di sé negative (per esempio, la convinzione di non essere abbastanza preparato per l'esame) e dalla scelta di strategie disadattive, quali la sfiducia in sé e l'evitamento, che focalizzano l'attenzione sulle manchevolezze personali dal punto di vista accademico. La situazione può essere ulteriormente aggravata da credenze metacognitive, per esempio dalla convinzione che le preoccupazioni prima dell'esame siano utili e vadano coltivate. Mentre una persona ben adattata cerca di modificare le conoscenze su di sé e di usare strategie di reazione (*coping*) adatte (per esempio, studiare di più dopo un esame di scarso successo), nello studente ansioso la preoccupazione tende a rafforzare le convinzioni sul sé e, combinata con l'atteggiamento di evitamento, lo porta a non studiare, perché la situazione di studio lo fa pensare all'esame e quindi aumenta l'ansia.

Vari studi hanno mostrato che l'ansia da valutazione è negativamente correlata con una varietà di misure, quali l'attenzione e la memoria di lavoro, oltre che, nelle condizioni di evitamento della prestazione, con la motivazione intrinseca. Le meta-analisi degli studi sull'ansia mostrano in genere una correlazione negativa non molto elevata (-.20) tra an-

sia e prestazione, generalmente più alta per l'aspetto cognitivo che per quello emozionale. Gli effetti dell'ansia riguardano i deficit cognitivo-attentivi, la funzione della memoria di lavoro, la tendenza a ostacolare volontariamente la prestazione (*self-handicapping*) e strategie di autoregolazione poco funzionali. Le femmine sono più ansiose dei maschi. Secondo Zeidner (2007), il rapporto tra ansia e prestazione è reciproco: alti livelli di ansia producono atteggiamenti motivazionali e strategie che interferiscono con l'apprendimento e la prestazione, instaurando una sorta di circolo vizioso che fa aumentare ulteriormente l'ansia.

Anche se l'ansia da test (o da valutazione) è quella maggiormente investigata, vi sono altre forme di ansia che possono essere rilevanti nel contesto scolastico-accademico. È stata rilevata una correlazione negativa – anche in questo caso non molto alta – tra ansia e prestazione in matematica: l'ansia può interferire negativamente con la prestazione in matematica perché l'intrusione di pensieri irrilevanti può distrarre lo studente dal compito. L'ansia da matematica è caratterizzata da senso di tensione, sconforto, disorganizzazione mentale e sintomatologia fisica, che interferiscono con le attività di calcolo e di soluzione di problemi: l'ansia da statistica - ben nota agli studenti di Psicologia! - ne è un sottoinsieme. Un'altra forma di ansia riguarda le interazioni con il computer e, in generale, con le tecnologie. Come Zeidner e Matthews (2005) rilevano, l'ansia da matematica e da computer possono implicare aspetti personali più ampi e profondi di quelli relativi al contatto con un problema o con una macchina, e riguardare aspetti sociali e culturali. Vi è poi un'ansia sociale, ampiamente documentata, che si manifesta con difficoltà di comunicazione e la decodificazione poco accurata delle sollecitazioni delle persone con cui si interagisce. Nel complesso, Zeidner e Matthews (2005) sottolineano che ciascun tratto di ansia, relativo a settori e attività diverse, è una categoria piuttosto eterogenea, difficilmente riconducibile a caratteri comuni.

L'ansia da valutazione è un'emozione complessa che assume manifestazioni molto diverse. Zeidner e Matthews (2005) hanno individuato sei categorie di individui che la manifestano, per sfatare il «mito dell'uniformità», secondo cui l'ansia da valutazione sarebbe una categoria omogenea:

- studenti con scarse abilità di studio, che si sentono impreparati;
- studenti con blocco da ansia: sanno studiare ma non riescono a gestire lo stress della valutazione, e questo danneggia soprattutto il recupero delle informazioni;
- studenti ormai abituati all'insuccesso, in cui lo sconforto dovuto alla certezza di non riuscire (*helplessness*) non elimina comunque l'ansia;
- studenti che difendono il sé da possibili insuccessi, che cercano cioè di «salvare la faccia» anticipatamente: il riferimento va alla teoria del valore del sé (Covington, 1992), di cui parleremo nel capitolo 8;
- studenti che evitano la situazione di valutazione o la affrontano con scarso impegno: l'ansia diventa una giustificazione dello scarso impegno e dell'insuccesso;
- perfezionisti, che non si sentono mai abbastanza preparati.

6.2.1 Attribuzioni ed emozioni

Ricordiamo che la teoria dell'attribuzione (Weiner, 1986, 2010) specifica tre dimensioni fondamentali della percezione della causalità: *locus*, stabilità e controllabilità. Ciascuna di queste dimensioni è associata a specifiche emozioni, e in particolare la prima e la terza. Per esempio, un ottimo voto riportato a scuola produce contentezza e orgoglio in chi lo ha ottenuto se lo attribuisce alla propria capacità; se invece lo attribuisce alla generosità dell'insegnante o alla fortuna, produce contentezza ma non orgoglio; inversamente, l'insuccesso attribuito alla propria scarsa capacità provoca frustrazione e, se ripetuto, anche sconforto. La dimensione più legata a reazioni emozionali è però la percezione della controllabilità: l'attribuzione di un insuccesso o evento negativo a una causa controllabile produce vergogna e senso di colpa: pensiamo a un incidente causato da leggerezza e superficialità. Se la causa è incontrollabile, un esito negativo può creare imbarazzo, ma quando l'insuccesso è attribuito a causa percepite come controllabili da altri, ne deriva collera e rabbia. Consideriamo le attribuzioni dal punto di vista di un osservatore, ricordando quello che Weiner (1992) ha sottolineato, e cioè che l'osservatore (quale può essere l'insegnante o un compagno o un genitore) tende a sottostimare gli effetti della situazione e a sovrastimare gli effetti delle disposizioni personali sul comportamento:

in altre parole, nell'attribuire la causa dell'insuccesso di uno studente, l'osservatore tende a valutare meno la difficoltà del compito e di più l'impegno e la competenza dell'individuo. Ritornando alla dimensione della controllabilità, l'insegnante si arrabbia con lo studente che riporta insuccessi perché non studia (causa controllabile), e non è di regola disposto a chiudere un occhio, come invece è disposto a fare se percepisce l'insuccesso come dovuto a scarsa capacità (incontrollabile). Collera e compassione sono due emozioni tipicamente legate alla controllabilità: un evento sgradevole causato da scarsa attenzione suscita collera, mentre lo stesso evento provocato da una causa incontrollabile genera rassegnazione e, nei confronti di chi ne sopporta le conseguenze, compassione (una frase quale «Non voglio la tua compassione!» si giustifica perché la compassione sottintende il riconoscimento di un'incapacità). Una vecchia ricerca di Rohrkemper (1985) riguarda l'applicazione dei principi attribuzionali in classe. Agli insegnanti venivano presentate delle vignette che rappresentavano studenti alle prese con problemi della vita di classe: in alcune vignette le cause dei problemi erano l'insolenza degli studenti e l'incapacità di star fermi, mentre in altri casi gli ostacoli erano la timidezza e il perfezionismo. Dallo studio emerse che gli studenti erano considerati responsabili del loro comportamento insolente, e quindi considerati meritevoli di punizione, mentre i problemi incontrollabili sembravano spingere gli insegnanti ad atteggiamenti di aiuto verso gli studenti. Dunque, le emozioni mediano il comportamento: l'attribuzione causale produce un'emozione che a sua volta produce un comportamento.

6.2.2 Le emozioni morali

Weiner (2007) chiama «moralì» le emozioni del contesto scolastico: l'aggettivo è dovuto al fatto che tali emozioni sono associate al concetto di dovere e hanno norme sociali nei loro antecedenti. A differenza dell'ansia, sono emozioni dirette verso altri. Vi è un gruppo di emozioni associate a qualità incontrollabili e che si riferiscono tutte all'abilità. L'invidia è normalmente associata a cause incontrollabili: si è invidiosi di chi è più bravo, non di chi si impegna di più. Il disprezzo è legato a qualcosa che l'individuo disprezzato non può fare o avere. Anche la vergogna è un'emozione negativa che, a differenza dell'invidia e il di-

sprezzo, è rivolta verso il sé. La vergogna implica la convinzione che il sé è incontrollabilmente invalidato, e questa carenza è manifesta. Si prova simpatia per qualcuno che si trova in una posizione gravemente negativa non per sua colpa. Per una persona incapace si può provare disprezzo o simpatia. Vi sono poi emozioni legate alla percezione del controllo causale. L'ammirazione si prova per chi ottiene risultati grazie allo sforzo e l'impegno. La collera è un'emozione negativa conseguente alla percezione di un'infrazione o di un'ingiustizia: qualcosa che implica una responsabilità morale. La gratitudine è un'emozione positiva per un'azione intenzionale a nostro favore: nel contesto scolastico, la gratitudine verso qualcuno che dà aiuto modifica l'auto-attribuzione di successo. L'indignazione è, secondo Weiner (2007), la più morale delle emozioni, perché implica una valutazione disinteressata della responsabilità di qualcuno: l'indignazione è attivata solo da una valutazione morale. Anche la gelosia ha una componente morale, perché viene attivata quando la causa dell'attenzione rivolta altrove è attribuita alla volontà di qualcuno. Il rimpianto ha luogo quando si realizza che un certo risultato sarebbe potuto essere più rispondente alle nostre aspirazioni; a differenza del senso di colpa, che si prova nei confronti di qualcuno, il rimpianto è intrapersonale. Infine, la *schadenfreude*, termine che Weiner (2007) non traduce e che designa la soddisfazione che un osservatore prova per il danno subito da altri: tra gli antecedenti di questa emozione che Weiner definisce positiva (2007) vi è l'invidia e la convinzione che un certo evento negativo sia meritato. Per esempio, se uno studente riporta una buona valutazione in un compito che ha copiato, ma una cattiva in una prova successiva, i compagni possono provare la *schadenfreude*, in misura tanto maggiore quanto il successo è considerato immeritato e il compagno risulta antipatico.

6.2.3 Le emozioni consapevoli del sé: aspetti evolutivi

Harter (2012) ha analizzato in particolare cinque emozioni che riguardano la costruzione del sé: l'umiliazione, l'orgoglio, il senso di colpa, la vergogna e l'imbarazzo, considerate nell'ambito della distinzione tra Io e Me a diverse fasi dello sviluppo¹ (sullo sviluppo della competenza

¹ Per la distinzione tra Io e Me – rispettivamente, il sé come soggetto e come oggetto di pensiero – si rinvia al cap. 7.

emotiva in età evolutiva si veda il recente volume curato da Grazzani Gavazzi e Riva Crugnola, 2011). Nel corso dello sviluppo l'Io valuta il Me e questa valutazione implica emozioni che per questo sono chiamate emozioni "consapevoli del sé" (Tangney & Tracy, 2012): nel loro insieme le emozioni consapevoli forniscono un feedback immediato e saliente sulla nostra accettabilità morale e sociale, cioè sul nostro valore in quanto esseri umani (p. 447). La capacità di provare orgoglio e vergogna dipende non solo dall'acquisizione di particolari strutture cognitive, ma anche dalle interazioni del bambino con le persone che si prendono cura di lui.

L'orgoglio è un'emozione che riflette la consapevolezza di essere personalmente responsabile di un risultato socialmente apprezzato (l'Io è orgoglioso del Me, p. 197): gli altri hanno un ruolo, nel senso che il bambino che prova orgoglio lo comunica ad altri. La funzione dell'orgoglio, che va distinto dall'esagerata valutazione di sé, è di mantenere un concetto di sé positivo e di ottenere la considerazione degli altri. Come Tangney (1999) ha osservato, l'orgoglio incoraggia un futuro comportamento conforme agli standard sociali del merito. A differenza dell'orgoglio, la vergogna è un'emozione negativa causata dalla violazione di standard sociali interiorizzati. Anche la vergogna può essere utile, nella misura in cui produce consapevolezza di sé e fa capire l'importanza di attenersi agli standard sociali.

Secondo Harter (2012), l'emergere delle emozioni consapevoli, che si verifica verso i 4 anni, richiede tre capacità cognitive: un senso di consapevolezza del sé, che si esprime anche nei modi in cui il bambino prende responsabilità del proprio comportamento (per es.: «Sono stato io»), la capacità di riconoscere uno standard esterno (regole o aspettative sociali) in base a cui valutare, e, infine, l'adozione di uno standard. Harter ha individuato una sequenza evolutiva in quattro fasi per orgoglio e vergogna, servendosi di due storie rappresentate attraverso vignette: nel caso della vergogna, un bambino, nonostante il divieto, prende delle monete dalla camera da letto dei genitori; per l'orgoglio, un bambino esegue un esercizio ginnico particolarmente bene. Ai bambini viene chiesto che cosa provano i bambini della storia. Al primo livello (4-5 anni), i bambini, a cui viene chiesto di identificarsi con i protagonisti, dicono che si sentirebbero molto preoccupati per un'eventuale

punizione, ma non parlano di vergogna. Nella sequenza dell'orgoglio, dichiarano che sarebbero felici.

Al secondo livello (5-6 anni) i bambini parlano di vergogna e di orgoglio ma in quanto emozioni provate dai genitori, non da loro stessi. In termini della dualità Io-Me, l'Io del bambino è consapevole che altri stanno osservando e giudicando il suo Me: rendersi conto che gli altri osservano e valutano è condizione necessaria per considerare l'oggetto della valutazione. Al terzo livello (6-7 anni) i bambini mostrano di rendersi conto che vergogna e orgoglio possono riguardare se stessi, ma queste emozioni vengono considerate solo se il comportamento è visto dal genitore. Il provare orgoglio e vergogna anche in assenza dei genitori segna il passaggio alla quarta fase: l'Io valuta e critica il Me anche in assenza di reazioni da parte di altre persone, e questo dipende anche dal tipo di disciplina che i genitori impongono ai figli («Vergognati!» e «Devi essere contento di te stesso»). Nel complesso, la comprensione dell'orgoglio e della vergogna espressa verbalmente si verifica verso gli 8 anni.

A differenza della vergogna, il senso di colpa deriva dalla violazione di standard o leggi morali relativamente a come ci si dovrebbe comportare con gli altri: il senso di colpa deriva da violazioni che colpiscono altre persone. La vergogna consegue a un giudizio denigratorio nei confronti di noi stessi da parte di noi stessi, mentre il senso di colpa è provocato da atti specifici valutati come sbagliati. Nel senso di colpa non c'è la totale condanna del sé come nella vergogna. L'imbarazzo è un cugino dell'umiliazione e, in minor grado, della vergogna. Harter (2012) osserva che l'umiliazione è stata completamente dimenticata dalla ricerca sulle emozioni, a vantaggio della vergogna e del senso di colpa. Mentre la vergogna è inflitta da se stessi, l'umiliazione è inflitta da altri – a scuola, tipicamente da compagni arroganti, prepotenti o snob – ed è facilitata dalla bassa stima di sé. L'umiliazione implica l'attribuzione negativa della vergogna a qualcun altro, mentre la vergogna implica il biasimo rivolto al sé (p. 226).

6.3 | Le emozioni della riuscita

Consideriamo ora le relazioni tra motivazione e emozioni con riferimento a due filoni di studi attuali. Il primo considera il ruolo delle emozioni negli obiettivi di riuscita, in particolare l'approccio di padronanza e di prestazione; il secondo, che costituisce la più accreditata teoria delle emozioni di riuscita, inquadra le emozioni nell'ambito delle due fondamentali dimensioni del valore e del controllo.

6.3.1 Un modello bidirezionale del rapporto tra obiettivi di riuscita e affettività

Linnenbrink e Pintrich (2002) hanno considerato l'orientamento di padronanza e quello di prestazione in termini di affettività. I due studiosi non concettualizzano gli obiettivi di approccio ed evitamento come caratteristiche stabili della personalità, ma come orientamenti influenzati da caratteristiche personali e contestuali. La distinzione tra approccio ed evitamento è particolarmente importante in termini di affettività: riguarda non solo le emozioni, ma anche i modi di sentirsi, o umori. Come la ricerca sugli obiettivi di riuscita ha mostrato, l'adozione di obiettivi da parte degli studenti è influenzata dalla struttura della classe, che può favorire l'adozione di un certo tipo di obiettivo; d'altra parte, la percezione da parte degli studenti della struttura può influenzare il loro stato affettivo. Linnenbrink e Pintrich (2002; Linnenbrink, 2007) hanno proposto un modello bidirezionale in cui l'affettività positiva, più che specifiche emozioni, influenza la percezione che lo studente ha della struttura di obiettivi della classe: uno studente ben disposto può tendere a percepire la classe come orientata a obiettivi di padronanza, così come l'affettività negativa (ansia, per esempio) può causare la percezione di un orientamento di evitamento. D'altra parte, gli obiettivi adottati influenzano le emozioni degli studenti: l'adozione di un obiettivo di approccio di padronanza comporta emozioni positive (contentezza legata al fatto di riuscire) e non negative che, invece, secondo il modello, dovrebbero caratterizzare l'approccio di prestazione, a causa della preoccupazione per il confronto con altri: anche se alcuni studenti possono sentirsi orgogliosi di raggiungere l'obiettivo, altri si sentono ansiosi o

tristi per i progressi non raggiunti. Gli autori chiamano asimmetrica la relazione tra obiettivi e affettività, perché mentre lo stato affettivo permette di predire l'adozione di obiettivi di padronanza, l'adozione di obiettivi di prestazione sembra da riportarsi a caratteristiche del contesto (per esempio, il sistema di valutazione).

6.3.2 La teoria delle emozioni di riuscita di R. Pekrun

R. Pekrun è uno studioso tedesco che si occupa di emozioni nei contesti scolastico/accademici da più di vent'anni. Inizialmente, ha condotto ricerche esplorative sulle emozioni provate da studenti di tutti i livelli di scuola dall'infanzia all'università nei tre momenti cruciali della vita scolastica: seguire una lezione, studiare e sostenere un esame o interrogazione. Da queste indagini, condotte con interviste semi-strutturate e questionari, è emerso che gli studenti provano una larga gamma di emozioni, di cui la più frequente è l'ansia. Pekrun (2006, 2009) supera la tradizionale classificazione delle emozioni in termini di attivazione e valenza utilizzando tre dimensioni: oltre alla valenza e all'attivazione, il riferimento all'attività vs. al risultato. Ne conseguono otto (2x2x2) categorie di emozioni (Tab. 6.1).

Tab. 6.1 Tassonomia delle emozioni di riuscita (Pekrun, 2009)

Focalizzazione	Valenza positiva		Valenza negativa	
	Attivante	Disattivante	Attivante	Disattivante
Attività	piacere	rilassatezza	collera frustrazione	noia
Risultato	gioia speranza orgoglio gratitudine	appagamento solievo	collera ansia vergogna	tristezza disappunto sconforto

La teoria di Pekrun (2006, 2009; Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry, 2007) riguarda le emozioni direttamente legate alle attività dell'apprendimento scolastico/accademico e ai suoi risultati e si allinea con la concettualizzazione della motivazione in termini di controllo e di va-

lore di cui abbiamo parlato nel primo capitolo. Le emozioni sono viste come processi multicomponenziali e coordinati che includono processi affettivi, cognitivi, motivazionali, espressivi e fisiologici: per esempio, nel caso dell'ansia la componente affettiva comprende disagio e nervosismo, quella cognitiva riguarda la preoccupazione, la componente motivazionale si manifesta come evitamento, quella espressiva riguarda l'espressione facciale e la componente fisiologica riguarda l'attivazione periferica (2006, p. 316)². A differenza di Weiner, che considera le emozioni conseguenti all'esito di un'azione, la teoria di Pekrun considera anche le emozioni legate allo svolgersi di un'attività, che possono essere prospettiche (per esempio, la speranza di riuscire o l'ansia per il risultato) e retrospettive (orgoglio, vergogna, sollievo, etc.). La teoria assume due tipi di valutazione come particolarmente rilevanti nelle emozioni accademiche: il grado di *controllo* che l'individuo ritiene di poter esercitare sulle attività e gli esiti della riuscita (per esempio, l'aspettativa che la persistenza nello studio possa servire a ottenere un buon risultato) e il *valore* o percezione di importanza attribuita a queste attività e risultati. Il termine «controllo soggettivo» si riferisce alla percezione della possibilità di esercitare un'influenza causale su azioni e risultati, mentre «valore soggettivo» riguarda la percezione del valore o importanza di azioni e risultati. Va precisato che nella teoria di Pekrun come in quella dell'attribuzione sia le aspettative che le attribuzioni causali riguardano la relazione causa-effetto, ma mentre le aspettative riguardano gli effetti futuri di una causa («se studio di più posso superare la prova»), l'attribuzione individua la causa di un effetto già prodotto («se avessi studiato di più avrei superato la prova»).

La teoria assume le emozioni come determinate da valutazioni diverse. Nelle emozioni relative a un risultato futuro la questione cruciale è l'esito e quale sarà l'impatto dei mezzi a disposizione, nelle emozioni retrospettive la questione riguarda chi o che cosa ha provocato il risultato. Nelle emozioni riferite ad attività l'attenzione si focalizza sull'azione, non sui risultati. Pertanto, le emozioni saranno le seguenti (Tab. 6.2):

² Pekrun (2006) dissente dalla distinzione netta di Rosenberg (1998) tra emozioni e umori, ritenendo che la durata, l'intensità e la specificità della focalizzazione su un oggetto non vadano intese in senso dicotomico, ma dimensionale.

Tab. 6.2 La teoria del controllo e valore delle emozioni (Pekrun et al., 2007)

Fuoco dell'oggetto	Valutazioni		
	Valore	Controllo	Emozione
Prospettiva del risultato	Successo	alto medio basso	gioia anticipata speranza sconforto
	Insuccesso	alto medio basso	solievo anticipato ansia sconforto
Conseguenze del risultato	Successo	irrelevante sé altri	gioia orgoglio gratitudine
	Insuccesso	irrelevante sé altri	tristezza vergogna collera
Attività	positiva negativa positiva/negativa nessuna	alto alto basso alto/basso	gioia collera frustrazione noia

Per esempio, le emozioni prospettiche o anticipatorie sono funzione dell'aspettativa del risultato e del valore che a esso si attribuisce: se si è sicuri di un risultato positivo (controllo alto), l'emozione sarà la gioia anticipata; se il controllo è medio sarà la speranza e se è basso lo sconforto («so che non ce la farò»). Nel caso di un possibile evento negativo (insuccesso), la percezione di alto controllo provoca un sollievo anticipato perché lo studente si sente sicuro del risultato, mentre il medio controllo provoca ansia – con riferimento al modello di Zeidner e Matthews (2005) prima descritto, lo studente non riesce a fronteggiare i pensieri maladattivi – e il basso controllo lo sconforto. Secondo il modello lo sconforto è l'emozione anticipata sia per la bassa aspettativa di controllo sull'evento (non si può ottenere il successo) che per l'alta aspettativa di insuccesso. Si tratta di una funzione esponenziale e non lineare, nel senso che lo sconforto è più intenso quanta maggiore è la certezza del risultato. Se le aspettative sono sfavorevoli o se il risultato non è considerato importante (scarso valore), non vi sarà gioia né

solievo. Nel caso di un livello medio di controllo, c'è speranza di un evento positivo e ansia per un possibile evento negativo. Le due emozioni possono alternarsi nelle situazioni di rischio in cui la percezione di controllo è media, anche in relazione agli obiettivi di riuscita dello studente: se è orientato all'approccio di prestazione proverà speranza, se all'evitamento ansia.

Per quanto riguarda le emozioni conseguenti a un risultato, la teoria di Pekrun si allinea con quanto sostenuto da Weiner (1986) per l'aspetto del controllo, con l'aggiunta dell'intensità delle emozioni, che è una funzione moltiplicativa della percezione dell'impatto della causa e del valore soggettivo del risultato. Va detto – e Pekrun (2006) lo sottolinea – che mentre il modello fa pensare a una relazione univoca tra aspettativa, valore e emozione, poiché più cause possono concorrere a un evento, le emozioni possono integrarsi: così, per esempio, la gioia per un buon risultato raggiunto può tingersi di orgoglio se lo studente è convinto di avere tutto il merito, o di gratitudine se ritiene che il risultato dipenda anche dall'aiuto ricevuto.

La teoria ha un insieme di corollari. Gli obiettivi di riuscita esercitano un'ampia influenza sulle emozioni degli studenti. Uno studente orientato alla padronanza proverà coinvolgimento, magari frustrazione se non riesce, ma raramente noia, mentre uno studente orientato alla prestazione proverà speranza e orgoglio, e quello orientato all'evitamento proverà sconforto e ansia. Va detto che le emozioni positive non sempre esercitano effetti positivi sul profitto, così come le emozioni negative non sempre hanno effetti negativi. La teoria assume una relazione causale reciproca tra emozioni, antecedenti e effetti. Per quanto riguarda la regolazione delle emozioni, gli elementi di base sono il riconoscimento e la comprensione delle emozioni, e la gestione delle stesse. Così, la regolazione delle emozioni può agire sulle emozioni stesse (per esempio, con l'uso di tecniche di rilassamento), sulla valutazione del controllo e del valore (per esempio, ristrutturare le aspettative o le attribuzioni), sulle tecniche di studio, o sulla situazione stessa del compito. Le differenze di genere riguardano la percezione del controllo: per esempio, nel rendimento in matematica le ragazze si sentono meno sicure, quindi provano più spesso ansia e frustrazione dei maschi.

6.3.3 La noia nei contesti accademici

Nonostante sia esperita praticamente da tutti, la noia ha ricevuto poca attenzione dai ricercatori, a parte qualche studio sulla noia nei contesti di lavoro (per es., Fisher, 1993). Qui presentiamo una serie di studi condotti da Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky e Perry (2010) con studenti universitari, che si collocano nella teoria delle emozioni di Pekrun. La noia è comunemente considerata uno stato affettivo con sentimenti sgradevoli, percezione del tempo alterata, ridotto *arousal* e tendenza ad abbandonare la situazione o attività che provoca noia: secondo la classificazione di Pekrun, è un'emozione negativa e de-attivante, che riduce l'attivazione fisiologica. Gli autori precisano che la noia non equivale ad assenza di interesse: la mancanza di interesse può causare la noia, ma non è identica a essa. La noia, a differenza della mancanza di interesse, eccita l'impulso a sfuggire da una situazione: attiva una tendenza di evitamento, mentre la mancanza di interesse implica la mancanza di approccio (Pekrun et al., 2010, pp. 532-533). Va osservato, a questo proposito, che la mancanza di interesse è presumibilmente un antecedente della noia, la differenza tra i due stati essendo dovuta alla condizione obbligata: se non si prova interesse per un'attività si passa a un'altra; la noia subentra quando si è in qualche modo obbligati a occuparsi di quell'attività. Anche se la ricerca sulla noia nei contesti accademici è rara, i risultati sembrano suggerire che l'abilità e la percezione del controllo dell'apprendimento siano fattori che agiscono contro la noia. Goetz, Pekrun, Hall & Haag (2006) hanno trovato che il valore attribuito dagli studenti al rendimento scolastico correlava negativamente con la noia. Vari studi hanno dimostrato che la noia incide negativamente nella prestazione, ma i dati sono stati ottenuti con compiti semplici.

Secondo la teoria del controllo-valore, la noia si verifica quando un'attività è percepita di scarso valore. Diverso può essere il ruolo del controllo: se il compito non è troppo complesso e lo studente ha buone capacità, il controllo sull'attività è alto e favorisce la noia. Tuttavia, nella maggior parte dei contesti accademici i compiti sono complessi e gli individui hanno un controllo medio o scarso: vari studi hanno dimostrato che l'esperienza di basso o moderato controllo, dovuta a scarsa capacità degli studenti, provoca la noia. Gli effetti sulla prestazione sono

negativi perché la noia riduce le risorse cognitive (in particolare l'attenzione), la motivazione (evitamento), impoverisce l'autoregolazione e esercita effetti negativi sulla prestazione. La teoria del controllo-valore di Pekrun assume che gli effetti delle emozioni sulla prestazione siano mediati da tre tipi di meccanismi: la disponibilità di risorse cognitive, la motivazione sottostante alle attività di riuscita e l'uso di strategie di autoregolazione. In particolare, la noia tende a sottrarre energie cognitive dal compito noioso, quali l'attenzione, e a provocare pensieri irrilevanti. È negativa per la motivazione, perché induce un atteggiamento di evitamento. Infine, per quanto riguarda l'autoregolazione, la noia induce l'uso di strategie poco flessibili, incoraggiando un atteggiamento passivo verso il compito o l'attività. Le ipotesi della ricerca di Pekrun et al. (2010), condotta attraverso 5 studi con studenti universitari tedeschi e canadesi, erano le seguenti:

- sia il controllo soggettivo che lo scarso valore attribuito alle attività predicano la noia. In particolare, la noia insorge sia quando il controllo è elevato, sia quando è basso;
- la noia correla positivamente con i problemi di attenzione e negativamente con la motivazione, lo sforzo, l'elaborazione, la ripetizione a memoria (*rehearsal*) e l'autoregolazione;
- la noia predice negativamente la prestazione accademica.

Il primo studio consisteva in un sondaggio qualitativo degli episodi di noia esperiti da studenti universitari. Nel secondo studio, studenti universitari compilavano alcuni questionari su: noia durante lo studio (es.: «Oggi lo studio mi annoia»), controllo («Quando mi preparo adeguatamente riesco a ottenere buoni voti»), valore («Il materiale con cui sto lavorando è di grande importanza per me»), problemi di attenzione («Mi distraigo facilmente»), motivazione intrinseca («Oggi sono motivato a studiare perché il materiale mi interessa»), sforzo («Oggi dedico molto sforzo allo studio»), elaborazione («Cerco di mettere in relazione il materiale con quello che già so»), ripetizione a memoria («Leggo il materiale più e più volte»), autoregolazione («Sono in grado di valutare se sto facendo progressi nello studio») e autopercezione della prestazione («Oggi riesco a far progressi nell'apprendimento»). Come previsto, il controllo e il valore correlavano negativamente con la noia, che

a sua volta era negativamente correlata con attenzione, motivazione, sforzo, autoregolazione e percezione della prestazione. Contrariamente alle aspettative, non emergeva una relazione significativa con l'elaborazione, mentre vi era una correlazione positiva con la ripetizione. Gli studi 3 e 4, condotti rispettivamente con studenti tedeschi e canadesi, erano focalizzati non sullo stato di noia ma sulla noia abituale nel contesto accademico: per esempio, l'attenzione veniva misurata con item del tipo «Quando studio mi distraigo facilmente», e la motivazione con item del tipo «Sono motivato/a a studiare per i miei corsi perché mi interessano gli argomenti». Il livello di prestazione degli studenti era misurato con i voti riportati negli esami universitari. I risultati hanno confermato le previste correlazioni della noia con controllo, valore, attenzione, motivazione, elaborazione in entrambi i contesti culturali. Infine, nell'ultimo studio si sono confrontati i dati a distanza di quattro mesi. È emerso un effetto predittivo del rendimento scolastico nella scuola media superiore sulla noia attraverso la mediazione del controllo e del valore, che predicono negativamente la noia, la quale incide negativamente sui voti all'università.

6.4 | Le emozioni dell'insegnante: l'entusiasmo

Mentre si sta notevolmente sviluppando la ricerca sulle emozioni degli studenti, è più ridotta quella sulle emozioni degli insegnanti. In anni recenti, sono stati condotti vari studi sulla competenza emotiva degli insegnanti e degli insegnanti di sostegno come fattore di protezione della loro salute psicologica (per es., Albanese, Fiorilli & Doudin, 2010; Albanese, Fiorilli & Gabola, 2011; Zorzi, Corrias, Fiorilli, Gabola, Stropparava & Albanese, 2012). Altre ricerche, condotte in Europa e negli Stati Uniti, hanno invece considerato la capacità dell'insegnante di stimolare e insieme regolare le emozioni degli studenti. Quella che qui riportiamo si riferisce all'entusiasmo degli insegnanti, un'emozione attivante e positiva, talvolta considerata un requisito essenziale dell'insegnamento efficace. Le poche ricerche sull'argomento hanno verificato gli effetti positivi dell'entusiasmo degli insegnanti sul coinvolgimento degli allievi (per es. Patrick, Turner, Meyer & Midgley, 2003); alcu-

ni studi hanno manipolato sperimentalmente l'entusiasmo degli insegnanti per analizzarne gli effetti sulla motivazione degli studenti (Hsee, Hatfield & Carlson, 1990). L'entusiasmo dei docenti universitari è stato anche studiato attraverso le valutazioni degli studenti universitari, che lo apprezzano molto e tendono ad attribuire a docenti con questa caratteristica anche altre qualità (Marsh, 1994). L'entusiasmo rappresenta il godimento e l'eccitazione che gli individui provano quando sono direttamente coinvolti o assistono a qualche attività. Per quanto riguarda gli insegnanti, l'entusiasmo può essere definito come una disposizione affettiva relativamente stabile. Dal punto di vista motivazionale, l'entusiasmo assomiglia alla motivazione intrinseca e all'interesse individuale, da cui va comunque distinto per il suo carattere essenzialmente affettivo, laddove l'interesse individuale ha anche una componente cognitiva (Kunter, Tsai, Klusmann, Brunner, Krauss & Baumert, 2008); inoltre, l'interesse è specifico, mentre l'entusiasmo può essere specifico per una disciplina, non per il suo insegnamento. È quindi opportuno distinguere l'entusiasmo per l'insegnamento dall'entusiasmo per la disciplina insegnata: come molti studenti fanno, un insegnante entusiasta della sua materia non è necessariamente un insegnante che desta entusiasmo negli allievi! Per quanto riguarda poi il rapporto con la motivazione intrinseca, va detto che l'entusiasmo si può manifestare anche quando l'insegnamento è estrinsecamente motivato.

L'entusiasmo dell'insegnante è spesso visto come la capacità di trasmettere agli studenti il senso dell'importanza e del valore di ciò che insegna: questo entusiasmo è percepito dagli studenti e sembra favorire il loro coinvolgimento nello studio (il cosiddetto «contagio emozionale»). L'entusiasmo attribuito all'insegnante dagli studenti correla in genere con la loro valutazione di altri aspetti dell'insegnamento: in altre parole, l'insegnante che si mostra entusiasta di ciò che insegna è percepito come più bravo. Pekrun (2006) definisce l'entusiasmo come un'emozione di tratto, abituale e ricorrente: più specificamente, esso riflette il grado di godimento, eccitazione e piacere che gli insegnanti provano nella loro attività professionale, che non si esaurisce in breve tempo, a differenza di altre emozioni.

Kunter et al. (2008) hanno condotto una ricerca con 323 insegnanti di matematica di scuola superiore (grado 9: età media degli studenti

15.8 anni). Gli autori intendevano innanzitutto distinguere i due aspetti dell'entusiasmo che vengono spesso confusi: l'entusiasmo per la materia e quello per l'insegnamento. In secondo luogo, hanno ipotizzato che i due aspetti dell'entusiasmo correlassero con la soddisfazione nel lavoro, da un lato, e le valutazioni dell'entusiasmo degli insegnanti da parte degli studenti, dall'altro. Inoltre, si aspettavano che l'entusiasmo fosse associato a un insegnamento di alta qualità, con supporto dell'autonomia cognitiva e delle relazioni sociali degli studenti. Infine, hanno ipotizzato che le correlazioni tra entusiasmo e le autovalutazioni della qualità dell'insegnamento dei docenti fossero più alte di quelle tra entusiasmo e valutazioni degli studenti. Agli insegnanti fu somministrato un questionario di entusiasmo per la materia insegnata («Sono ancora entusiasta della matematica»), uno di entusiasmo per l'insegnamento («Mi piace veramente insegnare matematica in questa classe»), uno di soddisfazione nel lavoro («Se dovessi scegliere di nuovo, diventerei ancora un insegnante»). Inoltre, tre scale relative ad aspetti che caratterizzano il buon insegnamento: una sul *monitoraggio* della classe («Mi accorgo subito se uno studente o più studenti perdono concentrazione e li coinvolgo immediatamente nella lezione»), una sul *supporto dell'autonomia cognitiva* degli allievi («Lavoro sulla base dei suggerimenti degli studenti e procedo così finché si rendono conto che qualcosa non torna»), e una sul *sostegno sociale e emotivo* agli studenti («Mi occupo dei miei studenti se hanno problemi»). Gli studenti valutavano i loro insegnanti con scale: una di *monitoraggio*, corrispondente a quella degli insegnanti («In matematica, il nostro insegnante si accorge immediatamente se siamo distratti»), una di *sfida cognitiva*³ («Il nostro insegnante ci chiede di spiegare estesamente i nostri processi di pensiero»), e una di *sostegno sociale* («Il nostro insegnante di matematica si occupa sempre dei nostri problemi»). Infine, tre item servivano alla percezione da parte degli studenti dell'entusiasmo degli insegnanti («Il nostro insegnante di matematica sembra veramente divertirsi a insegnare»).

La distinzione tra i due tipi di entusiasmo è stata statisticamente con-

³ La non corrispondenza tra questa scala e quella di supporto dell'autonomia cognitiva degli insegnanti è basata sul dato, emerso da un precedente studio degli autori, che, mentre gli studenti sembrano considerare l'autonomia cognitiva in termini di esperienza soggettiva di sfida, gli insegnanti si riferiscono all'autonomia in termini di risultato.

fermata. Non sono emerse differenze di genere nell'entusiasmo, mentre gli insegnanti più giovani hanno mostrato maggior entusiasmo per l'insegnamento. L'entusiasmo degli insegnanti correlava con la soddisfazione nel lavoro; inoltre le correlazioni delle percezioni da parte degli studenti dell'entusiasmo degli insegnanti e l'entusiasmo dichiarato dagli insegnanti stessi erano più alte per l'entusiasmo per l'insegnamento che per la materia. Per quanto riguarda il rapporto tra entusiasmo e comportamento degli insegnanti, è emersa una correlazione positiva, che riguardava però l'entusiasmo per l'insegnamento, non quello per la materia: il maggior entusiasmo per l'insegnamento era significativamente relato a una superiore qualità di insegnamento, soprattutto per quanto riguarda il monitoraggio e il supporto sociale agli studenti. Quest'ultimo era significativamente relato al supporto dell'autonomia cognitiva: gli insegnanti più entusiasti della loro materia sembravano più propensi a coinvolgere gli studenti in attività cognitive di alto livello.

6.4.1 Le emozioni nella classe: alcune considerazioni

La ricerca sulle emozioni nel contesto scolastico e accademico, pur con qualche ritardo, ha ormai messo in rilievo che gli aspetti affettivo/emotivi si legano strettamente a quelli motivazionali. L'attivazione del comportamento motivato – in termini di obiettivi o di regolazione intrinseca o estrinseca o di interesse – è connotata emotivamente, si tratti delle emozioni positive dell'orientamento di approccio o di quelle negative dell'evitamento, o del piacere che si prova quando si è coinvolti in un'attività interessante, che appaga il senso di autonomia e competenza. Anche la valutazione che lo studente fa di se stesso si colora di emozioni, mentre i processi con cui regola il proprio comportamento rivolto a un obiettivo possono esprimere la sua sicurezza di studente competente e soddisfatto, oppure le sue ansie e frustrazioni di studente preoccupato di non fare brutta figura.

Questa presenza crescente delle emozioni nella ricerca motivazionale ha inevitabili implicazioni nella vita della classe, implicazioni che, attualmente attengono a due aspetti. Il primo riguarda le emozioni non accademiche, che caratterizzano soprattutto i rapporti con gli altri. All'inizio del capitolo si è accennato alla convinzione che le emozioni debbano essere estranee agli insegnanti, da cui si pretende imparzialità

e serenità nel valutare, mentre vanno in una certa misura tollerate negli studenti, soprattutto se connesse alla valutazione e ai suoi esiti. In realtà, la ricerca psicologica ha messo in rilievo che le emozioni sono ineliminabili nel contesto scolastico e che pensare criticamente non esclude affatto l'emozione. Vanno in particolare studiate in maggior profondità quelle emozioni che non riguardano le attività scolastiche e la valutazione ma che pure esistono nella classe, emozioni negative, talvolta spiacevoli che nascono dai rapporti tra gli studenti e tra studenti e insegnanti: l'invidia, per esempio, la *schadenfreude* citata da Weiner (2007) e l'umiliazione. Sottolineare che le emozioni permeano il contesto scolastico significa riconoscerne anche il potenziale negativo. Nella classe, comunque, non ci sono solo le emozioni degli studenti: vi è anche la collera che l'insegnante può provare quando provocato e che deve controllare. Chiunque abbia esperienza di insegnamento sa che certi atteggiamenti degli studenti, soprattutto nella prima adolescenza, magari spalleggiati dai genitori, possono mettere a dura prova l'equilibrio emotivo dell'insegnante, il quale non può permettersi di perdere le staffe, né di offrire lo spettacolo della propria – peraltro legittima – vulnerabilità, ma deve reagire con ferma pacatezza per riprendere il discorso in un successivo momento. L'aspettativa che gli insegnanti sono obbligati a seguire determinate regole di controllo e contenimento delle emozioni è associata al concetto di «fatica emotiva», che riguarda appunto la pianificazione e il controllo delle emozioni nelle interazioni con gli altri (Schutz, Cross & Osborn, 2007; Zembylas, 2005). Un aspetto di tale «fatica» è la dissonanza emotiva, cioè il potenziale conflitto tra quello che un insegnante prova durante un evento in classe e ciò che ritiene debba apparire e essere percepito. Come ha osservato Zembylas (2007), gli insegnanti imparano a interiorizzare regole di gestione delle emozioni stabilite dalla cultura della scuola.

Ma – e questo è il secondo aspetto – a scuola è importante, oltre al controllo delle emozioni, anche il sostegno delle emozioni positive. Il termine inglese usato è *scaffolding*, che, com'è noto, appartiene alla prospettiva vigotskiana anche se non è stato coniato da Vygotsky, e indica l'aiuto che l'adulto fornisce ai primi apprendimenti del bambino. Per sostegno emotivo si intendono le interazioni iniziate e guidate dall'insegnante che facilitano e supportano esperienze emotive positi-

ve degli studenti (Meyer & Turner, 2007). Rosiek (2003) definisce lo *scaffolding* come l'uso da parte dell'insegnante di analogie, metafore e narrative per influenzare la risposta emotiva degli studenti a specifici aspetti di una disciplina. Gestire le emozioni non significa soltanto contenerle, ma anche farne oggetto di riflessione in classe. L'occasione può essere offerta da una manifestazione emotiva irrituale di un allievo dovuta a un evento che si è verificato in classe, o a un evento esterno alla scuola che ha scosso o turbato o reso felici gli animi. Facilitare e sostenere l'emozione degli studenti implica la comprensione di un compito o la soluzione di un problema condivisa tra insegnante e studenti: in questa condivisione vi è il rispetto per e degli studenti, la considerazione delle difficoltà che possono incontrare, il desiderio di aiutarli a superarle evitando l'atteggiamento ipercritico e il sarcasmo. L'umorismo può essere un buon elemento del supporto emotivo se è leggero, volto a far sorridere e magari riflettere, non a criticare.

- Ho buoni voti in scrittura.
- Sono preso dallo sconforto quando devo scrivere (negativo).
- Sono soddisfatto del mio rendimento in scrittura.
- Matematica è una delle materie che preferisco.
- Ho spesso bisogno di aiuto in matematica.
- Faccio male nelle prove di matematica.
- Ho spesso bisogno di aiuto in matematica.

Autoefficacia

Quanto sicuro/a ti senti di:

- usare la punteggiatura correttamente in una composizione di due pagine?
- Usare correttamente le forme verbali?
- Scrivere un paragrafo che sviluppi un'idea?
- Scrivere un testo ben organizzato con una buona introduzione, una parte centrale e la conclusione?

Quanto sicuro/a ti senti di:

- Di ottenere un voto migliore di 6 in matematica?

Le alternative di risposta sono di regola in numero maggiore rispetto al concetto di sé per esempio, per permettere allo studente una autovalutazione più precisa. (Pajares, 1996).

CAPITOLO 9

Costruire la motivazione

Il capitolo è dedicato a un riepilogo dei risultati della ricerca e della teorizzazione sulla motivazione. Nella prima parte vengono discusse alcune convinzioni diffuse sulla motivazione; nella seconda parte vengono indicate alcune linee per la costruzione della motivazione nella classe, in particolare relativamente all'apprendimento, al contesto della classe e al sé dello studente.

Nel primo capitolo si sono distinte due accezioni del termine «motivazione», una del linguaggio della psicologia, l'altra del linguaggio comune. Nel linguaggio psicologico il termine, anche se definito in vari modi, indica l'insieme di processi interrelati mediante cui si attiva, dirige e regola un comportamento rivolto a un obiettivo. Nel linguaggio comune, in particolare quello che riguarda l'istruzione e l'apprendimento scolastico, «motivazione» è usato per indicare il grado di coinvolgimento di uno studente nel lavoro a scuola e a casa. Mentre nella prima accezione il significato del termine è neutro dal punto di vista valutativo, in quanto si riferisce a processi senza entrare in merito alla loro qualità o intensità, in quella del linguaggio comune il significato ha una forte connotazione valutativa: stimolare, potenziare o rafforzare la motivazione – per citare alcune espressioni di largo uso – significa agire su una caratteristica dell'allievo che può essere limitata o addirittura assente, ma che comunque rappresenta un modo positivo di porsi nei confronti dell'impegno scolastico. Questa valenza positiva è ancora più evidente nell'aggettivo «motivato», generico ma espressivo.

9.1 | Alcune convinzioni sulla motivazione

Soggiacenti a questo uso linguistico sono alcune convinzioni, saldamente radicate nel pensiero e nel linguaggio comune e sostanzialmente tra loro connesse. Una prima convinzione è quella secondo cui la motivazione è, appunto, una caratteristica dell'allievo, come il quoziente di intelligenza o l'attitudine per certe discipline, caratteristica che l'istruzione può accrescere o far diminuire nella misura in cui riesce – o non riesce – a fornire agli studenti esperienze di apprendimento che li attraggano e interessino. Una seconda convinzione riguarda il carattere «quantitativo» della motivazione: uno studente è molto, poco o per niente motivato, in relazione al grado di forza della pulsione (la «spinta», altra convinzione già menzionata all'inizio del volume) che attiva il comportamento. Non si considera, di regola, la qualità della motivazione, a parte il frequente riferimento alla dicotomia «intrinseco-estrinseco», dove il primo termine include tutti gli aspetti positivi (lo studente «dovrebbe» essere intrinsecamente motivato) e il secondo quelli negativi del coinvolgimento dello studente (promessa o minaccia di premi, castighi, e relative conseguenze).

Queste convinzioni non sono probabilmente le uniche, ma sono certamente le più diffuse e radicate, traendo la loro forza e credibilità anche dal fatto di essere raramente o mai messe a confronto con i risultati della ricerca motivazionale. L'obiettivo di questo ultimo capitolo è duplice. In primo luogo, sembra opportuno individuare e sottolineare alcuni punti fermi comuni e trasversali alle teorie attuali della motivazione presentate nel volume. Nei capitoli precedenti si sono messe in evidenza le ricadute e le implicazioni delle singole teorie per l'istruzione: per esempio, la teoria dell'autodeterminazione sottolinea le condizioni di contesto e le modalità didattiche che consentono allo studente di soddisfare i bisogni fondamentali di competenza e autonomia, mentre la ricerca sull'autoregolazione, assai meno compatta dal punto di vista teorico, indica una varietà di strumenti con cui gli studenti possono essere messi in grado di controllare i propri percorsi di apprendimento. Riteniamo tuttavia che le implicazioni educative e per l'istruzione della ricerca motivazionale vadano considerate a due livelli. Il primo è quel-

lo, appena citato, delle singole teorie o settori specifici di ricerca, da cui si possono ricavare indicazioni e suggerimenti. A questo proposito, è probabilmente superfluo sottolineare che applicare i risultati della ricerca motivazionale all'istruzione non è facile. In primo luogo, i risultati delle ricerche, ottenuti in contesti di istruzione e con campioni di studenti spesso appartenenti a culture diverse, in situazioni controllate ma anche inevitabilmente «artificiali», non sono di regola immediatamente traducibili in modalità e strategie didattiche quotidiane, richiedendo di essere verificati nei contesti di futura applicazione. D'altra parte, manca spesso nella scuola la possibilità di tali verifiche, essendo la ricerca nella e per la scuola complessivamente assai poco incentivata e lasciata di regola alla buona volontà di insegnanti e dirigenti. In secondo luogo, come dovrebbe essere emerso con chiarezza, nel campo della motivazione spesso un comportamento viene analizzato in quadri teorici diversi: si pensi, per esempio, all'attivazione del comportamento motivato, dove il significato dell'apprendere è diverso a seconda che lo si consideri in termini di obiettivi di riuscita o di motivazione intrinseca/estrinseca o di interesse. Dunque, indicazioni e implicazioni più o meno specifiche abbisognano di essere integrate in linee più generali e comprensive, che possono rappresentare un primo livello di applicazione della ricerca. Il secondo livello, su cui ci soffermeremo in quest'ultimo capitolo, è più generale e riguarda le linee che emergono dalla ricerca nel complesso e trasversalmente alle varie teorie. Non si tratta di riassumere quanto esposto nei vari capitoli, ma di tracciare sulla base della concettualizzazione attuale un «profilo» della motivazione in cui gli aspetti salienti del comportamento motivato emergano nella loro valenza psicologica ed educativa. Oltre che come sintesi concettuale, il «profilo» può essere utile anche come «provocazione» nei confronti delle convinzioni appena citate. Si tratta dunque di indicazioni generali che fungono da elementi di raccordo per una visione integrata della motivazione scolastica. Proprio perché attraversano quadri teorici diversi, queste indicazioni non hanno carattere prescrittivo: esse suggeriscono un atteggiamento diversificato ma coerente degli insegnanti in relazione alla motivazione degli allievi. In questo modo la ricerca motivazionale assolve il suo compito, che non è indicare i comportamenti che l'insegnante dovrebbe adottare o evitare, ma offrire una prospettiva

articolata del comportamento motivato e, con essa, suggerire le modalità per attivarlo e renderlo produttivo. È, questo, il secondo obiettivo del capitolo: ricavare da tale profilo alcune linee operative per l'azione didattica, a integrazione delle implicazioni volta per volta indicate nei singoli capitoli.

Procediamo ora a enucleare tali indicazioni o linee generali, tenendo presente che le loro funzioni possono essere di tre tipi. In primo luogo, la teorizzazione psicologica sulla motivazione è non di rado in contrasto con le credenze che insegnanti – e i genitori e gli allievi – si formano a proposito della motivazione: da questo punto di vista, la funzione delle teorie, o di parti di esse, è quella di produrre un cambiamento concettuale, mostrando per contrasto l'improduttività di certe convinzioni radicate. In secondo luogo, la ricerca può indicare agli insegnanti le modalità di porsi nei confronti dei singoli allievi e della classe: pensiamo, per esempio, alla dinamica autonomia-controllo che, se da un lato permea la teoria dell'autodeterminazione, si ritrova in altri quadri teorici e altri costrutti che pongono l'accento sulla capacità dell'individuo di incidere attivamente sul proprio comportamento; o alle condizioni per realizzare condizioni di apprendimento produttive e piacevoli. Infine, queste linee mostrano le modalità da non utilizzare con gli allievi, o da utilizzare con parsimonia e consapevolezza: pensiamo, per esempio, all'attenzione e cautela che richiede il momento della valutazione, che può contribuire a una corretta autopercezione di competenza dello studente e favorire un orientamento di padronanza, ma può anche favorire l'adozione di obiettivi di evitamento, con gli aspetti negativi che essi comportano.

9.1.1 Esiste il bisogno di imparare?

Abbiamo iniziato questo volume citando una convinzione particolarmente diffusa: quella sulla motivazione come spinta. Nello stesso capitolo abbiamo cercato di mostrare come la metafora della spinta sia stata ridimensionata dallo sviluppo della ricerca motivazionale. La critica a tale convinzione sarebbe comunque incompleta e affrettata senza una breve ricognizione del significato che il concetto di bisogno assume nella ricerca motivazionale. In fondo, se la psicologia post-comportamentista ha fatto giustizia di una indebita applicazione del concetto di

pulsione al di fuori dell'ambito legittimo dei bisogni primari, è anche vero che i bisogni hanno mantenuto una posizione di rilievo nella letteratura sulla motivazione, dal *need for achievement* su cui si basa la concettualizzazione degli obiettivi di riuscita, alla motivazione di *effectance* che spinge gli individui, animali superiori compresi, a esplorare e ad agire sull'ambiente che li circonda, fino ai bisogni psicologici di base su cui poggia la teoria dell'autodeterminazione. Quello che caratterizza la nuova concettualizzazione del bisogno – in attesa che indicazioni di nuove vie di indagine e quindi anche di applicazione vengano dalle ricerche neuropsicologiche – è la presenza dell'obiettivo come guida e direzione del comportamento, dove l'obiettivo non si sostituisce al bisogno, come nello slogan «Dai bisogni agli obiettivi» di Covington (1992), ma fornisce una guida ai motivi del comportamento. Le teorie motivazionali ci mostrano l'immagine di uno studente che sente non tanto il «bisogno» di imparare, quanto di trovare un significato nell'apprendere: in termini di padronanza, prestazione, evitamento, oppure nel soddisfare bisogni psicologici di agire per uno scopo in autonomia e insieme con gli altri; oppure affermando se stesso e la propria capacità di riuscire. Si può dire dunque che è venuta meno la concettualizzazione del bisogno come forza unitaria e che a esso si è sostituita una concezione più complessa, rappresentata dall'intreccio di affettività, convinzioni, aspettative e attribuzioni con cui lo studente affronta i compiti di apprendimento. Il bisogno di riuscire è diversificato verso la padronanza, la prestazione, l'evitamento, mentre l'oggetto di quel «riuscire» – le esperienze e i contenuti dell'apprendimento – rispondono non a un generico bisogno di apprendere, ma a stati psicologici complessi come l'interesse. In questo senso, il bisogno di sapere e quello di riuscire si frantumano nei diversi «valori» – risultato, utilità e interesse, costo, secondo la teoria di Eccles e Wigfield – o, da un'altra prospettiva, si integrano nei bisogni psicologici di agire con competenza e autonomia. Di fatto, la ricerca psicologica riconosce e rinnova un fondamentale bisogno dell'individuo/studente: quello di trovare nella scuola i modi per affermare se stesso/a e la propria capacità di agire.

Nel primo capitolo e in varie parti del volume abbiamo fatto riferimento al binomio aspettativa – valore quale cardine della teorizzazione sulla motivazione: il valore indica la rilevanza di un'attività o

di un obiettivo per l'individuo che la o lo sceglie, mentre l'aspettativa riguarda ciò che l'individuo – lo studente – si aspetta da quell'attività, ciò che pensa di poter fare e il tipo di valutazione, propria e altrui, che ne ricaverà. In fondo, la motivazione scolastica, pur articolandosi nel percorso delineato alla fine del cap. 1 – le fasi o momenti del comportamento motivato – può essere sintetizzata in questi due punti, messi nel giusto risalto da Brophy (1999): il valore o significato che si attribuisce al conseguimento di un obiettivo, e il grado in cui lo studente si sente «pronto», per raggiungerlo. Certamente, i due aspetti sono connessi: il significato o valore di un obiettivo dipende anche dall'aspettativa che lo studente ha di raggiungerlo (ricordiamo che nella teoria di Atkinson il valore dell'incentivo è inversamente proporzionale alla probabilità soggettiva di successo). Il significato o valore non è una caratteristica degli oggetti a cui tendiamo, e le aspettative, che ci appartengono, si costruiscono attraverso esperienze di apprendimento e la loro valutazione in contesti di interazione.

9.1.2 A chi appartiene la (de)motivazione?

Si è osservato in altra sede (Boscolo, 2002) che nei confronti della scarsa o nulla motivazione degli studenti gli insegnanti assumono spesso l'uno o l'altro di due atteggiamenti: o attribuiscono la mancanza di motivazione allo scarsa buona volontà dello studente («Avrebbe le capacità per riuscire, ma non si applica») e alla famiglia che non se ne cura, affermando quindi una sorta di non-responsabilità; oppure, quando la mancanza di motivazione si manifesta in modo esteso nella classe, si colpevolizzano per non essere capaci di interessare gli allievi. Va sottolineato a questo proposito che la motivazione non è una caratteristica dell'allievo, ma un atteggiamento o modo diporsi nei confronti dell'impegno scolastico, che si sviluppa e trae alimento da più fonti. In nessun altro campo come in quello della motivazione è tanto appropriato l'aggettivo «distribuito», o «situato», caro agli studiosi di orientamento socio-costruttivista: la motivazione è distribuita nel contesto in cui lo studente vive e studia, nel senso che motivare – e demotivare – non è l'azione di un individuo su un altro, ma un processo o insieme di processi cui concorrono vari fattori, uno dei quali è lo studente stesso. I problemi della motivazione nascono a scuola, quando le difficoltà

delle materie aumentano e la valutazione degli insegnanti registra le difficoltà e le rende in qualche modo pubbliche, quando l'allievo non è aiutato a superare tali difficoltà, e quando, più semplicemente, ciò che fa a scuola non regge il confronto, in termini di attrattiva, con quanto il fuori scuola – Internet e gruppo dei pari – gli offre in alternativa. È vero anche che il comportamento motivato e demotivato è la risultante di più elementi. Concorre a esso la famiglia, da cui lo studente apprende la prima valorizzazione della scuola e dello studio e le prime convinzioni sul significato e l'utilità di andare a scuola, così come le prime indicazioni su di sé e le proprie capacità. I pari rappresentano un altro importante punto di forza: essi condividono valutazioni e giudizi – dunque convinzioni – sugli insegnanti e soprattutto sulle materie, influenzando positivamente o negativamente sull'atteggiamento che uno studente ha nei confronti dell'impegno e dello studio. Infine, ma non è certo l'ultima componente, ha un ruolo determinante l'insegnante, con la sua capacità di offrire esperienze di apprendimento interessanti o di routine, di incoraggiare gli studenti o scoraggiarli, di aiutarli a essere autonomi o pigramente dipendenti, ad avere e realizzare iniziative o a lasciar perdere. La motivazione nasce e si sviluppa – in senso positivo o negativo – nei contesti in cui lo studente vive e apprende: nelle raccomandazioni dei genitori, nelle valutazioni degli insegnanti, nei giudizi dei pari, nelle emozioni provocate da una lezione ben fatta o da una interrogazione mal riuscita, nonché nei modi in cui lo studente regola se stesso per realizzare il proprio apprendimento.

Questo carattere distribuito è reso possibile dal linguaggio, attraverso cui la motivazione nasce, si sviluppa e si trasforma in senso positivo o negativo, col potenziamento degli obiettivi di padronanza o di quelli di evitamento. Vogliamo sottolineare la prospettiva *discorsiva* della motivazione: la motivazione come discorso, che nasce e si sviluppa nelle interazioni verbali tra lo studente e le persone che contano per lui/lei e da cui lo studente impara a valorizzare certe attività e svalutarne altre, e a usare il linguaggio dell'insegnante per creare e rafforzare o indebolire una certa idea di se stesso. Proprio perché la motivazione è un atteggiamento che si costruisce, il linguaggio ne è il veicolo fondamentale. Turner e Meyer (per es., 1999) hanno mostrato attraverso studi qualitativi condotti nelle aule scolastiche come attraverso il linguaggio

gli insegnanti inviino messaggi che possono sostenere la motivazione intrinseca e la condivisione di responsabilità o, invece, rafforzare negli allievi atteggiamenti di dipendenza e scarsa partecipazione alla costruzione del sapere. Di fatto, è attraverso il linguaggio che si creano, alimentano e modificano le convinzioni, così come attraverso il linguaggio l'insegnante valorizza un argomento o materiale di apprendimento. Ancora, attraverso il linguaggio, anche non verbale, si trasmettono valutazioni ed emozioni: l'espressione del viso dell'insegnante che consegna allo studente la verifica corretta può comunicare un messaggio di incoraggiamento o la conferma di un giudizio negativo che lo studente teme ma in fondo si aspetta. Pensiamo, per esempio, all'insieme degli interventi volti a favorire un approccio di padronanza e sintetizzati nel programma TARGET descritto nel cap. 2: nessuno di quegli interventi può essere messo in atto senza il linguaggio, con cui si assegna e descrive il compito, si afferma o si condivide l'autorità, si riconosce lo sforzo degli allievi, si organizza e si dà senso al lavoro di gruppo, si effettua la valutazione e, infine, si concede il tempo per una prova o attività e se ne sottolinea l'importanza centrale nell'apprendimento – e nell'autoregolazione! – così come in tutte le attività umane. Certo, non sempre gli studenti decodificano correttamente il linguaggio verbale e non verbale degli insegnanti, come ben sanno gli insegnanti e come la ricerca sulle strutture di obiettivi della classe ha recentemente mostrato. Ma questo deve indurre gli insegnanti a una particolare attenzione, relativamente alla chiarezza non solo dei messaggi verbali ma anche di quelli non verbali: anche la chiarezza della comunicazione influisce sulla motivazione. Ritorniamo sul ruolo del linguaggio nella motivazione nella seconda parte del capitolo.

9.1.3 *La qualità della motivazione*

La ricerca motivazionale è attraversata da alcune dicotomie – per es., intrinseco-estrinseco, obiettivi di padronanza-obiettivi di prestazione – in cui il primo termine tende a rappresentare il polo positivo e il secondo quello negativo. La ricerca, che ha creato le dicotomie, mostra anche che possono essere in una certa misura superate. La teoria dell'autodeterminazione ha ipotizzato un processo di interiorizzazione attraverso cui si stabilisce un continuum tra intrinseco ed estrinseco, al posto di

una cesura tra il soddisfacimento dei bisogni psicologici di base e l'obbedienza ai comandi dall'esterno; in un'altra prospettiva, gli obiettivi multipli permettono di superare i limiti degli obiettivi di padronanza e prestazione (ma non quelli degli obiettivi di evitamento!). Anche se i contrasti di significato si attenuano, comunque, rimane il fatto che la motivazione, non diversamente dall'apprendimento, ha una qualità che riguarda i diversi momenti del comportamento motivato a cominciare dall'attivazione. Motivazione di buona qualità non significa «lo studio per l'amore del sapere», ma lo studio rivolto al conseguimento di una soddisfazione personale, in cui giocano un ruolo l'interesse per l'argomento o la materia, il senso di poter superare le difficoltà del compito e la capacità di far fronte a un eventuale insuccesso. Buona motivazione significa non solo essere rivolti a un obiettivo di «valore», ma anche avere una percezione realistica delle proprie capacità di raggiungerlo: è una buona motivazione quella in cui lo studente si sente ragionevolmente «efficace» o «proattivo», e in cui sa affrontare il successo con soddisfazione e l'insuccesso con senso di realtà e voglia di riprovare. Ancora, è di buona qualità la regolazione del comportamento in cui lo studente affronta realisticamente le difficoltà e chiede aiuto quando è consapevole di averne bisogno, mentre è di cattiva qualità la motivazione che lo porta ad atteggiamenti autodifensivi e di evitamento. E per quanto riguarda la discussione attuale sugli obiettivi multipli di riuscita, la qualità della motivazione si vede anche dal significato che lo studente impara a dare al «riuscire»: soddisfazione personale del risultato ottenuto, non sostituita ma accresciuta e resa giustamente più significativa dal riconoscimento delle persone che contano.

9.2 | *Costruire la motivazione*

Nella prima parte del capitolo abbiamo delineato alcuni aspetti della concettualizzazione attuale della motivazione. Prendendo spunto da alcune convinzioni diffuse, si è messo in rilievo il carattere distribuito nel contesto e la caratterizzazione discorsiva della motivazione. Si è anche sottolineato che la motivazione ha una qualità, che è positiva quando l'individuo agisce piuttosto che ritirarsi, è autonomo nel porre e

perseguire obiettivi realistici, crede ragionevolmente in se stesso e nelle proprie capacità, sa gestire i processi di apprendimento. La seconda parte del capitolo ha un carattere più applicativo, essendo dedicata alla costruzione della motivazione nella classe. Usiamo il termine «costruzione» in considerazione del fatto che la motivazione è un modo di porsi dello studente nei confronti dell'impegno scolastico, in cui interagiscono, come abbiamo visto, aspetti del sé e del contesto di istruzione. Costruire non vuol dire creare dal nulla, ma agire su più fronti: sulle attività, sul clima della classe, sul modo in cui lo studente vive la sua condizione. In sostanza, costruire la motivazione vuol dire aiutare lo studente a trovare un significato nell'apprendimento e in se stesso/a in quanto studente. Proprio perché la motivazione è distribuita nei contesti di apprendimento, l'espressione «motivare gli studenti» sembra meno adeguata, ponendo l'accento sull'azione dell'insegnante sugli studenti invece che sul concorso di cause diverse, che nell'insegnante dovrebbe trovare l'orchestrazione.

Vogliamo preliminarmente sgombrare il campo da un possibile equivoco. L'insegnante non è il primo né tantomeno l'unico responsabile della motivazione degli studenti, né può sempre farsene carico in prima persona. I problemi motivazionali degli studenti sono solo in parte gestibili dagli insegnanti, avendo essi origine e sviluppo, come si è già sottolineato, in un contesto interno ed esterno alla scuola di cui gli insegnanti e la scuola come istituzione hanno un controllo solo parziale. E tuttavia, la ricerca motivazionale ha dimostrato in modo convincente che certi comportamenti di insegnanti – e genitori – e certi fattori del contesto di istruzione possono rendere, con un'influenza diretta o indiretta, l'apprendimento e la vita nella classe un'esperienza positiva e appagante per gli studenti, mentre altri possono indurli a ritrarsene o comunque ad affrontare l'uno e l'altra in modo poco adattivo e proficuo. Pertanto, riteniamo che possa essere utile proporre agli insegnanti una riflessione sugli ambiti in cui intervengono abitualmente con gli studenti e che riguardano:

- L'apprendimento come attività significativa
- La classe come contesto di lavoro e di interazione
- Lo studente e il suo ruolo.

9.2.1 L'apprendimento come attività significativa

Le esperienze di apprendimento significativo rappresentano gli strumenti di base per costruire la motivazione: di fatto, costruire la motivazione implica costruire l'apprendimento. L'aggettivo «significativo» è stato molto usato in questi anni in relazione all'apprendimento, spesso in contrapposizione, magari forzata, alle attività che impegnano la memoria e non il ragionamento e la ripetizione invece che l'elaborazione. L'aggettivo ha indubbiamente vari significati, soprattutto perché hanno a loro volta vari significati i sinonimi con cui si cerca di sostituirlo. È significativa l'attività che lo studente percepisce come utile – per comunicare o per eseguire o per risolvere problemi – ma è significativa anche quella che, pur non avendo un'applicazione pratica immediata, aiuta a chiarire o quanto meno a indagare questioni e problemi che interessano lo studente: si pensi, per esempio, alla diversa percezione dell'«utilità» della letteratura italiana e straniera come oggetto di studio o, invece, *anche* come stimolo al lettore per riflessioni su di sé e i suoi rapporti con gli altri. È significativo ciò che lo studente riesce a ricondurre alla propria esperienza, a utilizzare come strumento per capire altre cose e vederne le connessioni con altre conoscenze. Infine, è significativo ciò che può essere usato: è importante dare agli studenti la possibilità di usare ciò che imparano, non limitandosi ad applicarlo nelle tradizionali situazioni scolastiche. Renninger (2000) sostiene che un momento caratteristico dello sviluppo dell'interesse è quando l'individuo si esercita spontaneamente ponendosi domande relative alla materia o attività che lo interessa: è un esempio di uso di ciò che si è imparato, che dovrebbe realizzarsi per tutti gli apprendimenti. Vale la pena di precisare che rendere un argomento significativo non vuol dire banalizzarlo con la ricerca di un'applicazione pratica a tutti i costi che, nel caso di contenuti astratti (si pensi alla matematica o all'algebra) non avrebbe probabilmente senso: vuol dire aiutare lo studente a ricondurre l'argomento ai sistemi di significato – linguaggio, convinzioni, esperienze e conoscenze – di cui dispone, compresi il linguaggio e gli scopi della materia in cui si inserisce l'argomento. Nella prossima sezione parleremo delle convinzioni degli studenti sulle materie di studio.

Ancora, sono significativi i compiti sfidanti, quelli che stimolano

la volontà dello studente di cimentarsi con una prova di difficoltà un po' superiore al suo livello di competenza, e da cui può ricavare una esperienza di apprendimento gratificante: il piacere di imparare! Tradizionalmente, i compiti sfidanti riguardano le materie scientifiche, dove vengono presentati sotto forma di problemi; tutte le discipline, comunque, possono prestarsi alla formulazione di problemi la cui soluzione richieda un uso flessibile e non convenzionale della conoscenza e dei procedimenti di soluzione. Ricordiamo che la sfida nasce dal compito o prova in relazione al livello di competenza dello studente, ma ha bisogno di un contesto relazionale adeguato, a cominciare dall'atteggiamento dell'insegnante, che può stimolare e «arbitrare» la sfida smettendo per un po' la funzione di valutatore, e dal clima di collaborazione e confronto tra gli studenti – o tra gruppi – necessario a mantenere la sfida nell'ambito dell'orientamento di padronanza, senza eccessivi sconfinamenti in quello di prestazione. Ricordiamo tuttavia che i compiti e le attività significative di apprendimento dovrebbero riservare a chi li svolge una qualche forma di soddisfazione. Un compito sfidante è tale in quanto la sfida può essere vinta, e questo fa sentire il «vincitore» soddisfatto, indipendentemente dal fatto che vi sia un qualche premio in palio. Anche la soddisfazione, come le attività significative, può essere di vario genere: vi è il riconoscimento da parte nostra e altrui dell'abilità, riconoscimento al di fuori della valutazione formale, ma non per questo meno sentito. Ma la soddisfazione può essere interna al compito stesso. Nell'ambito della ricerca sull'interesse si è menzionata la *postdictability*, il senso di comprensione e nuova consapevolezza che si ottiene dopo aver letto un testo interessante: è la soddisfazione di aver imparato o capito qualcosa a cui prima non si era pensato. L'interesse, come si è sottolineato nel cap. 5, ha una componente di attrattiva (*catch*) e una di mantenimento (*hold*): perché l'attrattiva non si riveli di breve durata e quindi sostanzialmente irrilevante, bisogna farne una fonte di soddisfazione. L'interesse, come abbiamo visto, si costruisce sull'interesse, quando lo studente passa dalla casuale curiosità iniziale a una curiosità più produttiva – un interesse – che dia una certa garanzia di durata: questo implica coinvolgere gli studenti in un argomento o problema di cui non vedono ancora pienamente il potenziale ma già intuiscono la rilevanza. Impostare il lavoro senza che venga perso

l'interesse embrionale non è facile: qui può venire utile il senso della sfida. La sfida riassume tanti aspetti che possono attrarre lo studente e sono concatenati: l'attrattiva del problema, la possibilità di farcela, la soddisfazione che deriva dal risultato e che invoglia ad altre sfide, o anche semplicemente a considerare una materia con maggior sicurezza e voglia di capire.

9.2.2 La classe come contesto di lavoro e di interazione

Nel cap. 3 abbiamo accennato al clima sociale della classe, rilevando anche la sostanziale genericità del costruito, che implica comunque, nelle diverse prospettive, alcuni caratteri fondamentali: l'atteggiamento collaborativo tra studenti, non clandestino ma accettato e condiviso, la capacità dell'insegnante di organizzare la classe e le sue attività con autorità e fermezza ma anche con flessibilità, un certo grado di autonomia degli studenti nell'impostazione ed esecuzione del lavoro, il supporto da parte dell'insegnante delle emozioni degli allievi e la possibilità per loro di sentirsi accettati da insegnanti e compagni. Qui vorremmo soffermarci sulla classe come contesto di lavoro. La classe è il luogo dove gli studenti possono confrontarsi, discutere, esprimere idee anche su quello che avviene al di fuori della scuola: non è certo l'unico posto dove questo può avvenire, ma è nella classe che si possono fare esperienze interessanti di lettura, di scrittura e di produzione ed espressione di idee, di acquisizione di conoscenza, di cambiamento concettuale.

Spesso il lavoro scolastico ha un carattere strettamente individuale, nel senso che conta ciò che lo studente sa fare da solo, e questo finisce col rendere la collaborazione tra studenti un atto trasgressivo. Non è qui in discussione, ovviamente, l'esigenza della valutazione individuale dello studente, che durante e alla fine di un corso di studi deve dimostrare quanto e come ha imparato. La classe è tuttavia un contesto di lavoro in cui vi sono delle regole, magari non esplicite, e forme di interazione consentite – per esempio, la discussione in classe su un evento di attualità – e altre considerate illegittime. Costruire la motivazione a livello di contesto della classe significa stabilire delle regole condivise, e coltivare l'autonomia degli studenti non solo in termini di libertà di espressione, ma anche di iniziative di lavoro: a sua volta, coltivare l'autonomia significa condividere da parte dell'insegnante la responsabilità

dell'apprendimento con gli studenti, cioè coinvolgerli nella pianificazione, nella preparazione e nella valutazione del lavoro di classe, ma, prima ancora, nella ricerca del *perché* dell'imparare.

Apprendere è un'attività che impegna le abilità cognitive, in particolare l'attenzione e la memoria, e richiede capacità di monitoraggio, riflessione e controllo, esercizio di volontà; può implicare fatica e riservare insuccessi. Spesso gli studenti si chiedono – più raramente osano chiedere! – a che serve questo uso di energie, soprattutto se riguarda materie scolastiche tradizionalmente percepite come ostiche e di non immediatamente evidente utilità; da parte loro, gli insegnanti tendono a infastidirsi di fronte alle domande sull'utilità della loro disciplina. Di fatto, la domanda sull'utilità non dovrebbe essere biasimata come impertinente, ma utilizzata dall'insegnante come spia dell'atteggiamento degli studenti nei confronti della disciplina, e, soprattutto, come punto di partenza per discutere in classe sul significato della disciplina stessa. Insegnare non vuol dire solo impartire conoscenze e addestrare abilità: vuol dire anche aiutare gli studenti a costruirsi un'immagine della disciplina e del tipo di approccio e di studio che richiede. Per questo, la domanda «a che serve?» va considerata positivamente: in primo luogo perché lo studente ha il diritto di porsi, in secondo luogo perché può essere utile, ancorché fastidiosa. L'insegnante potrebbe considerare quella domanda come una sfida: invece di cercar di dare subito una risposta, che forse suonerebbe poco convincente, potrebbe cogliere l'occasione per impostare un lavoro in classe attraverso cui gli studenti possano, se non rendersi pienamente conto dell'«utilità» della materia, quantomeno cominciare a dubitare dell'impressione di inutilità che ha provocato la loro domanda.

Proprio perché non sempre le attività scolastiche hanno per lo studente un senso immediato, è opportuno che lo studente sia reso consapevole di ciò che dovrà imparare e in quali e quante fasi di lavoro si articola l'apprendimento di una materia nel corso di un anno. Nella precedente sezione si è sottolineata l'esigenza di un apprendimento come attività significativa, che non va considerato però come esigenza e soddisfazione soltanto individuale: l'apprendimento a scuola è un fatto sociale, e non solo perché avviene attraverso attività condivise e viene valutato in base a criteri normativi, ma perché, per essere vera-

mente produttivo, necessita di essere programmato e periodicamente verificato nella classe. La programmazione delle attività di apprendimento dovrebbe riguardare non soltanto gli insegnanti, come di regola accade, ma la classe stessa in cui le attività vengono realizzate. Pensiamo al tradizionale ripasso, il momento in cui si verifica se gli studenti hanno realmente compreso un certo argomento o se hanno sviluppato sufficienti abilità in un settore. Questo «ripasso» potrebbe forse essere più produttivo se fosse anche l'occasione, dopo un periodo in cui si è approfondito un tema di grande rilievo in una certa materia, di tirare le fila in classe e cioè di chiedersi – insegnanti e allievi – a che cosa è servito quello che si è appreso e, soprattutto, quale sarà la prossima tappa. A conclusione di ogni fase di lavoro impegnativo, in ogni materia, è giusto che insegnanti e allievi si confrontino per fare un bilancio di ciò che è stato appreso, di ciò che l'apprendimento ha comportato – fatica, interesse, noia (perché no?), ma soprattutto percezione della validità: e poi, ancora, la previsione di come si svilupperà l'apprendimento e di quello che è legittimo aspettarsi in termini di conoscenza e di difficoltà. Essere studente non vuol dire solo imparare, ma anche assumerne la responsabilità. È importante dare agli studenti il senso che imparare è una responsabilità, perché imparando modifichiamo noi stessi, modifichiamo alcune convinzioni e ne formiamo altre.

Interagendo con le materie di studio, lo studente non impara solo conoscenze e abilità, ma anche convinzioni sull'utilità e la difficoltà delle materie che apprende (i «valori» della teoria di Eccles e Wigfield), oltre che su stesso come studente. Costruisce anche convinzioni sullo studio e su quello che può soddisfare maggiormente un insegnante nel momento dell'interrogazione o della prova scritta: per esempio, saper esporre i concetti generali, cogliere le connessioni fra temi diversi, ricordare le informazioni specifiche, e così via. Ora, la caratteristica fondamentale delle credenze è quella di funzionare da filtro nei confronti di ciò che si apprende e, in generale, delle informazioni che si ricevono dall'esterno: non sono necessariamente dannose, ma possono frapporsi tra lo studente e il lavoro dell'insegnante. Queste convinzioni, di regola, non vengono mai discusse né sono oggetto di «spiegazioni». Eppure, sono un corredo ineliminabile dell'apprendimento e mediano il rapporto tra lo studente e la disciplina. Nella ricerca psicologica molti studi sono

stati condotti sulle convinzioni, in particolare nelle materie scientifiche: si pensi alle credenze sull'immutabilità delle verità scientifiche e sul peso dell'autorità nella scienza (Mason, 2001, 2012). Altre convinzioni riguardano l'apprendimento della matematica, e altre ancora lo studio. Che cosa significa studiare per gli studenti di scuola media, dopo l'esperienza della scuola primaria? Riassumere e ripetere ad alta voce? Rileggere gli appunti? Ridire quello che si è letto nel libro di testo con altre parole? E per gli studenti di scuola media superiore? Anche le convinzioni andrebbero discusse e messe a confronto in situazioni di classe, dove gli studenti possano rendersi conto del loro essere studenti. La ricerca sull'autoregolazione dell'apprendimento mostra che gli studenti di solito imparano bene o male a regolarsi da soli. Quanto spesso si insegna agli studenti a monitorare e controllare il loro studio? Gli studi sull'apprendimento cognitivo hanno messo in evidenza il ruolo di «modello» che l'insegnante può svolgere quando mostra agli studenti come si risolve un problema o come si esprimono le idee in forma scritta.

La motivazione si costruisce anche dando agli studenti il senso di appartenere a una comunità di «pratiche», cioè di attività rivolte a un obiettivo a cui tutti contribuiscono e grazie alle quali sentono di appartenere alla scuola (Cacciamani, 2008; Cacciamani & Giannandrea, 2004; Ligorio & Pontecorvo, 2010). Appartenere alla scuola vuol dire condividere, come abbiamo visto, la responsabilità di imparare, scambiare idee e progetti; ma vuol dire anche sentirsi in un clima di classe emotivamente sicuro, in cui gli studenti possono sentirsi frustrati ma non umiliati, abbattuti ma non sconfortati, capaci di contribuire come possono alla riuscita dei progetti. Le emozioni dovrebbero essere un aspetto di questa condivisione di responsabilità. Abbiamo visto che le emozioni della classe non sono tutte e sempre positive: è importante accettare anche quelle negative, discuterle, contenerle quando è possibile e opportuno, farne oggetto di esperienza comune. Non va dimenticato che la classe è una fucina di affettività: Pajares (2006) raccomanda di aiutare i giovani a leggere i loro sentimenti e emozioni, almeno quelli che attengono direttamente allo stare a scuola e ai rapporti con insegnanti e compagni. Leggere i sentimenti è un'operazione molto personale, che, modificando l'espressione *identity literacy* di Schachter e Galili – Schachter (in stampa), a scuola potrebbe essere insegnata come

una «alfabetizzazione delle emozioni», attraverso cui aiutare i giovani a riconoscere le proprie emozioni positive e negative, quelle che riguardano la protezione e difesa del sé e quelle, che scaturiscono dalle esperienze piacevoli o faticose di apprendimento nella classe.

La classe come comunità di lavoro in cui tutti collaborano secondo i loro mezzi e senza atteggiamenti competitivi è indubbiamente un obiettivo educativo di grande valore. Questo valore, tuttavia, non deve far passare in secondo piano le difficoltà che può comportare l'essere accettati nella comunità della classe per quegli studenti che per caratteristiche individuali o per provenienza socioculturale non sono in grado di adeguarsi alle esigenze o standard della «comunità». Il lavoro collaborativo, che è fonte di soddisfazione per chi vi contribuisce, può essere causa di frustrazione quando il gruppo diventa il luogo in cui le differenze emergono impietose. Gli stessi compiti sfidanti, così attraenti per chi si sente in grado di affrontarli, possono diventare occasione di frustrazione per chi non si sente all'altezza. Purtroppo, la ricerca motivazionale ha complessivamente posto l'accento più sugli aspetti negativi della scarsa riuscita degli studenti in difficoltà – tendenza all'evitamento, basso concetto di sé e autoefficacia o, all'opposto, irrealistica percezione di sé, strategie regolative di autodanneggiamento e emozioni negative connesse – che sui modi per aiutarli a superarli. Comunque, i risultati della ricerca motivazionale danno a questo proposito un'indicazione importante, e cioè la reciproca influenza tra percezione di sé, da un lato, ed esperienza di successo, dall'altro, di cui si è parlato nel cap. 7. Questa influenza comporta per l'insegnante il cercare di mettere lo studente in grado di affrontare un compito con qualche possibilità di successo. Solo quando lo studente, grazie a piccoli ma reali progressi, raggiunge un livello sia pure modesto di autoefficacia, il confrontarsi con le proprie difficoltà nel gruppo classe potrà rappresentare un'esperienza non minacciosa, anche se impegnativa. Va sottolineato che la percezione che lo studente ha di se stesso non dipende solo dal successo o insuccesso come sanciti dalla valutazione dell'insegnante, ma anche dalla qualità dell'esperienza di apprendimento che riesce a realizzare in classe e a condividere con i compagni. L'insegnante può aiutare lo studente in difficoltà nella misura in cui riesce a farlo sentire partecipe di un contesto di apprendimento.

9.2.3 Lo studente e il suo ruolo

Il terzo ambito riguarda l'aiutare lo studente ad assumere il proprio ruolo di studente, con la progressiva consapevolezza di quello che comporta studiare non solo in termini di accrescimento di conoscenze e abilità, ma anche di consapevolezza di sé. Questo ruolo richiede un'assunzione di responsabilità da parte dello studente relativamente a obiettivi e impegni, responsabilità che assume nel contesto della classe e nel rapporto con gli insegnanti, che devono condividere con lui/lei una parte di questa responsabilità. Si tratta di aiutare lo studente a costruire la sua «dignità» di studente e a rispettarla e farla rispettare: vuol dire aiutare lo studente a diventare consapevole delle sue scelte.

Tradizionalmente, la scuola agisce sul sé dello studente soprattutto fornendogli feedback che innalzano o deprimono il suo concetto di sé. L'insegnamento che viene dalla teoria di Bandura è che il lavoro accademico dovrebbe dare energia, non paralizzare lo studente entro schemi del sé rigidi; dovrebbe offrirgli, attraverso le stimolazioni culturali delle diverse discipline, le occasioni per pensare ai sé possibili; dovrebbe aiutarlo a valutare se stesso in maniera equilibrata, a non farsi dominare da attribuzioni causali sconcertanti, a perseverare nell'impegno e a non aver (troppa) paura dell'insuccesso. È il processo di costruzione del sé, che certamente non può essere realizzato solo a scuola, ma a cui la scuola può dare un contributo nella misura in cui abitua gli studenti a essere consapevoli di se stessi, come studenti e come futuri cittadini, a vivere la vita di classe non come *routine* ma come occasione di esperienze di apprendimento e lavoro comune: la classe come luogo non solo dell'apprendimento ma anche della motivazione.

Anche se è vero che la motivazione è distribuita nei contesti di vita dello studente, è altrettanto vero che la classe è il luogo dove si orienta l'apprendimento, si attivano, si condividono e discutono gli interessi, si creano – e si dovrebbero mettere in discussione – convinzioni e credenze, si vivono emozioni diverse. Ciò che gli insegnanti non dovrebbero dimenticare è il grande potenziale motivazionale della classe. Anche le fonti di interesse al di fuori della scuola, le attività culturali, gli sport, i media che attivano e catturano l'interesse delle persone e degli stessi studenti, dovrebbero poter trovare nella scuola una collocazione e va-

lorizzazione. La scuola non può né deve chiudersi entro i confini della cultura dei programmi, ma ampliarli con le opportunità che i mezzi di comunicazione offrono. Si può obiettare che lo sviluppo tecnologico offre oggi alternative o fonti di informazioni che giocano a sfavore di un atteggiamento positivo nei confronti della scuola come tradizionalmente intesa. La facilità di raccogliere informazioni via Internet porta gli studenti a considerare Wikipedia come un infinito libro di testo, assai più informato e facilmente consultabile di quelli tradizionali: a che serve studiare, se basta «cliccare»? E tuttavia, spetta alla scuola trovare i modi per incanalare, utilizzare e anche potenziare le stimolazioni e fonti di curiosità e interesse di cui lo studente può disporre fuori della scuola. Questo chiama in causa anche il problema dei «compiti per casa» e di un razionale e produttivo utilizzo del tempo di studio dello studente durante e dopo la scuola.

Questo non significa, ovviamente, che la scuola esaurisca l'orizzonte di uno studente, soprattutto nell'adolescenza: ma certamente la scuola è responsabile del modo in cui lo studente si pone nei suoi confronti, anche se la famiglia ha le sue responsabilità nello spingere l'allievo verso obiettivi di prestazione o di evitamento e nel valorizzare o svilire il significato stesso dell'andare a scuola. Soprattutto, è nella classe che gli studenti trovano la possibilità di essere se stessi come studenti, di esprimere i loro dubbi, di formulare interrogativi, di confrontarsi con i coetanei, di cominciare a dare un senso al bisogno stesso di essere autonomi: autonomia non tanto come resistenza alle influenze esterne di genitori e insegnanti, ma come disponibilità a seguire o comunque a tener conto dei consigli di persone esperte nelle scelte e decisioni (Koestner & Losier, 1996). L'insegnante – tutti gli insegnanti – ha un ruolo fondamentale non solo nel creare un clima positivo di classe, ma anche nel favorire il senso di appartenenza alla scuola, che è un aspetto importante della formazione dell'adolescente proprio perché implica un'identificazione non definitiva con un ruolo transitorio – l'essere studente – e con un'istituzione.

A scuola lo studente impara a valutare se stesso in relazione a standard, e sappiamo che questa autovalutazione può essere fonte di insicurezza e di frustrazione. È importante aiutare gli studenti a valutare se stessi e i propri risultati in termini di persistenza nell'impegno più che

abilità; a non aver paura dell'insuccesso e a saper ricavarne lo stimolo a fare meglio, ma, prima ancora, a riconoscere valore al successo scolastico: non necessariamente al voto, anche se il riconoscimento positivo dà una legittima soddisfazione, ma al successo di una comunità – la classe – che ha successo proprio in quanto si pone obiettivi di apprendimento e si impegna a raggiungerli. Riteniamo che nel contesto scolastico, fin dall'inizio della sua esperienza di studio, lo studente dovrebbe trovare – meglio, essere aiutato a trovare – la propria consapevolezza di essere studente: e il significato di tale parola, «consapevolezza», va costruito tra insegnanti e allievi, tra lavoro scolastico e attività extracurricolari, tra interessi scolastici ed extrascolastici. Il termine «carriera di studente» suona un po' obsoleto, e comunque sembra adattarsi alla fase degli studi universitari: in realtà, il concetto di carriera contiene un'idea di volontà e di scelta – di *agency* – che di regola manca allo studente della scuola dell'obbligo, il quale però può imparare a considerare la scuola un contesto di lavoro. In questo senso, il lavoro dell'insegnante non riguarda solo la scelta delle attività che si rivelano promettenti in termini di coinvolgimento degli studenti: riguarda anche la loro valorizzazione in relazione all'impegno che lo studente ha speso e, reciprocamente, la valorizzazione di ciò che attraverso quelle attività lo studente sta diventando. Nella seconda parte del cap. 7 si sono menzionate attività didattiche volte a dare agli studenti la consapevolezza del loro essere studenti, e quindi, per definizione, individui in divenire per i quali identificarsi con la scuola significa non solo starvi bene, ma accettarne e assimilarne regole di convivenza e di confronto civile e culturale.

Riteniamo, insomma, che il compito della scuola – degli insegnanti e, dove presenti, degli psicologi scolastici – sia di aiutare gli studenti nel difficile compito di trovare la propria strada: con le pratiche di orientamento, ma anche con la persuasione che attraverso l'apprendimento si esplorano i sé possibili e gli studenti hanno l'opportunità di riflettere su se stessi e su quello che vorrebbero o potrebbero diventare. Certamente l'esplorazione non si conclude a scuola, ma il contesto della classe può essere il luogo adatto a questa esplorazione, attraverso il confronto tra i giovani e con la presenza di adulti che non hanno né possono avere la risposta giusta per ciascuno studente, ma certamente la sensibilità per capire, sollecitare il confronto, rasserenare.

Fare ricerca sulla motivazione: alcune avvertenze

Le note che seguono contengono alcune indicazioni pratiche che possono essere utili a chi, nell'ambito della classe e/o della scuola, voglia analizzare qualche aspetto della motivazione degli allievi. Le indicazioni riguardano in particolare la costruzione degli strumenti di rilevazione e non entrano in merito alle modalità di analisi ed elaborazione dei dati raccolti.

A.1 Definire gli obiettivi e l'ambito della ricerca

Come abbiamo visto, i temi che riguardano la motivazione sono molti e si tratta di stabilire preliminarmente quali considerare. Può trattarsi di un'indagine a largo raggio, in cui interessa analizzare l'atteggiamento motivazionale di studenti di uno o più livelli o gradi di scolarità nei confronti di una materia di studio, oppure di un'indagine in un campo più ristretto. Consideriamo il primo caso. A titolo esemplificativo, citiamo una ricerca recente di Mason, Boscolo, Tornatora e Ronconi (in stampa) sull'apprendimento delle scienze di studenti di scuola primaria (classe V), secondaria di primo grado (classe III) e di secondo grado (classe III). Prendendo spunto dal problema dello scarso rendimento in scienze degli studenti a vari livelli di scuola messo in evidenza dalle valutazioni PISA (*Programme for International Student Assessment*), lo studio voleva analizzare le molte caratteristiche dello studente che possono contribuire al rendimento nella materia oltre alla conoscenza del settore specifico: quando devono apprendere nuove conoscenze, gli studenti non attivano solo le conoscenze precedenti, ma anche

convinzioni sulla conoscenza – in questo caso scientifica – che a loro volta possono influenzare gli orientamenti di riuscita e l'apprendimento stesso. Gli orientamenti di riuscita, a loro volta, sono legati alle convinzioni sul sé. La ricerca era volta a confermare – e di fatto ha confermato – un modello di relazioni tra convinzioni epistemiche, conoscenze scientifiche e variabili motivazionali su cui non ci soffermiamo: per quanto riguarda la motivazione, sono stati misurati gli obiettivi di approccio di padronanza e di approccio ed evitamento di prestazione, il concetto di sé e l'autoefficacia in scienze.

Mentre nella ricerca citata gli aspetti motivazionali sono stati scelti in base a precise ipotesi di relazioni con altre variabili (conoscenze e credenze), quando si intende analizzare l'atteggiamento motivazionale degli studenti di un determinato livello di scolarità verso una materia è opportuno far ricorso a una gamma più ampia di costrutti e quindi di misure:

- Obiettivi di riuscita (approccio di padronanza, approccio ed evitamento di prestazione) riferiti alla materia in questione;
- Interesse per la materia. L'interesse per una materia, soprattutto se si tratta di una materia rilevante dal punto di vista delle aspettative di insegnanti e allievi, implica di solito vari aspetti, dalla piacevolezza al valore alla rilevanza (si veda, più avanti, l'analisi dell'interesse per la filosofia);
- Concetto di sé nella materia;
- Autoefficacia nella materia;
- Strategie generalmente usate nello studio della materia;
- Rendimento recente dello studente nella materia;

Nel definire l'ambito di un'indagine e nello scegliere i costrutti è inevitabile – e non necessariamente deplorabile – un certo eclettismo, ossia il ricorso a costrutti che appartengono a teorie diverse. Va in particolare sottolineata l'esigenza di considerare il rendimento scolastico: quali che siano gli aspetti motivazionali indagati, è necessario mettere **sempre** in relazione i risultati con il rendimento degli allievi, che può essere espresso in voti (ultimo trimestre o quadrimestre prima della raccolta dei dati) o in una valutazione del o degli insegnanti direttamente interessati.

Quando l'obiettivo della ricerca è più limitato – per es., analizzare l'interesse di studenti di un certo livello o grado di scolarità per una

attività o disciplina, o il concetto di sé, o le strategie di autoregolazione – va tenuto presente che i vari aspetti della motivazione sono inevitabilmente connessi, quindi analizzare uno soltanto di essi può offrire un quadro non solo parziale, ma addirittura fuorviante. Per esempio, se si vogliono analizzare gli obiettivi sociali in classe – poniamo, l'obiettivo di responsabilità sociale di cui abbiamo trattato nel cap. 3 – è opportuno considerare anche gli obiettivi di riuscita: la letteratura sull'argomento ci dice che i due tipi di obiettivi sono connessi e quindi è legittimo aspettarsi che gli studenti con punteggi alti in responsabilità sociale siano maggiormente orientati alla padronanza, oppure all'approccio di prestazione o a entrambi, mentre sarà presumibilmente negativa la correlazione tra obiettivi di responsabilità e obiettivi di evitamento della prestazione. Se si vogliono analizzare gli obiettivi di riuscita relativamente a una o più materie, è opportuno prendere in esame anche la struttura degli obiettivi della classe, e quindi mettere in relazione gli obiettivi degli studenti con la loro percezione degli obiettivi del o degli insegnanti. Ancora, nell'analizzare l'interesse o l'approccio di padronanza nell'ambito di una disciplina – i due costrutti non sono, ovviamente, sinonimi – non va dimenticata la percezione che lo studente ha di se stesso in rapporto alla disciplina: va misurato sia il concetto di sé o autopercezione di competenza, sia l'autoefficacia, che – ricordiamo – ha un ambito più specifico.

A. 2 | Scegliere gli strumenti: questionari e domande con risposte aperte

La ricerca motivazionale, come appare chiaramente dalla letteratura, fa largo uso di questionari, anche se i ricercatori ne riconoscono i limiti: in particolare, la preoccupazione della desiderabilità sociale di chi risponde agli item (sulla misura della motivazione si rinvia a De Beni & Moè, 2000). D'altra parte, il questionario presenta indubbi vantaggi in termini di comparabilità tra gruppi diversi e di elaborazione statistica dei dati¹. L'utilizzo di un questionario già approntato e validato – e, a maggior

¹ Prove di valutazione relative a vari aspetti dell'apprendimento e della motivazione – stili cognitivi, approccio allo studio, strategie di studio, convinzioni – si trovano in AMOS di De Beni, Moè & Cornoldi (2003).

ragione, la costruzione di un questionario *ex-novo* – dovrebbe essere anticipato da una pre-indagine con studenti dello stesso livello di scolarità e dello stesso ambiente socio-culturale, che può fornire dati utili ad ampliare e/o approfondire l'ambito della ricerca: questa fase è essenziale per rendersi conto di come gli studenti e le studentesse di un certo livello di scolarità esperiscono un certo problema. Supponiamo che si voglia indagare come studenti di scuola media concettualizzano la noia: il punto di partenza sarà un'intervista scritta condotta con una classe per livello di scuola considerato, in cui si chiede a ciascuno/a studente/ssa di raccontare quale o quali episodi della vita scolastica suscitano in genere in lui/lei noia. Ovviamente, in questo caso va garantito l'anonimato².

Sulle interviste raccolte va condotta un'analisi del contenuto per raggruppare le situazioni menzionate dagli studenti in categorie (si vedano gli esempi di analisi qualitativa delle interviste di Dowson e McInerney, 2003, riportati nel cap. 3). Nel caso della noia, si tratta di individuare e raggruppare le possibili cause: per esempio, l'attività (spiegazione, interrogazione di altri studenti, correzione dei compiti per casa, etc.), l'insegnante (modo di far lezione, prolissità, etc.), gli argomenti, l'umore di chi ascolta, etc. Nell'analisi del contenuto vanno evitati in generale due difetti opposti: quello di un numero troppo elevato di categorie, che salva la varietà delle risposte ma non permette una sintesi, e quello del numero troppo ristretto, che fa perdere informazioni. Per esempio, la categoria dell'attività è probabilmente troppo ampia: andrebbero considerati i **tipi** di attività che risultano noiosi, indipendentemente dalla loro appartenenza all'una o l'altra materia (il momento della spiegazione di regole, oppure le esemplificazioni, e così via). Oppure, un'altra possibile distinzione è quella tra abilità che implicano ripetizione di concetti già noti (per es., correzione compiti in classe o per casa) e attività che richiedono attenzione e concentrazione (spiegazione). È ovvio

² A proposito dell'anonimato, ecco una piccola ma importante precauzione. Può accadere che una ricerca non si esaurisca con la somministrazione di un questionario: per esempio, può rivelarsi necessario raccogliere altri dati relativi agli stessi partecipanti, dati che si considerano essenziali per l'analisi del problema considerato o per una sua continuazione (per esempio, la somministrazione di uno strumento a distanza di tempo). Per questa ragione, è importante che i partecipanti contrassegnino i loro fogli o fascicoli con una sigla o uno pseudonimo, da ricordare e utilizzare eventualmente in future prove o somministrazioni connesse alla ricerca in corso.

che questa categorizzazione può avere un senso solo dopo che si sono esaminate tutte le risposte o almeno una larga maggioranza. Se una categoria contiene troppo pochi casi va eliminata, cioè va fatta confluire nella categoria delle risposte «generiche» e non-risposte, categoria che, è utile ribadirlo, deve contenere pochissimi casi. I dati da elaborare in termini di analisi del contenuto (per esempio, gli scritti di studenti che descrivono le emozioni prima, durante e dopo una prova impegnativa) forniscono elementi interessanti di valutazione, che sono però scarsamente utilizzabili per fare dei confronti.

Sulla base delle risposte degli studenti si può costruire un questionario. Quando si costruisce un questionario o si cerca di adattarne uno tratto dall'inglese, è necessaria una prima somministrazione a un numero di studenti non inferiore a 100 ma possibilmente più alto, in relazione al numero di item del questionario (la «regola del pollice» proposta da Gorsuch, 1983, è di almeno 5 individui per ciascuna variabile (item), comunque non meno di 100 per l'analisi), i cui dati vanno sottoposti a un'analisi fattoriale esplorativa, che ne mette in rilievo le dimensioni o fattori. L'analisi è detta esplorativa perché il ricercatore non ha un'ipotesi – o almeno, un'ipotesi precisa – sul numero di fattori o dimensioni soggiacenti al questionario che ha somministrato, e la somministrazione serve appunto a far emergere queste dimensioni. Se il ricercatore ha delle ipotesi sulle dimensioni soggiacenti a un costrutto, per esempio perché un'analisi esplorativa ha già evidenziato alcuni fattori, la tecnica statistica per verificare l'ipotesi sul numero dei fattori e sugli item che questi saturano è l'analisi fattoriale confermativa (Thompson, 2004).

A.2.1 Un esempio di analisi di risposte a domande aperte

Nella ricerca-intervento condotta con studenti di classe quarta della scuola primaria citata nel cap. 4 a proposito dei compiti sfidanti (Boscolo, Gelati & Galvan, 2012), la motivazione nei confronti della scrittura era misurata con due questionari somministrati prima e dopo l'intervento sia agli studenti del gruppo sperimentale che a quelli del gruppo di controllo:

- piacevolezza della scrittura («Quanto ti piace scrivere una storia?»)
- autopercezione di competenza in scrittura («Quando scrivo un testo trovo buone idee»).

Poiché gli autori erano interessati a raccogliere commenti e opinioni degli studenti del gruppo sperimentale sull'intervento e i «giochi», a questi partecipanti veniva chiesto di esprimere in forma scritta se si erano divertiti e se consideravano utile quel tipo di attività. Ciascun partecipante dava una risposta breve per quesito. Vediamo, a titolo esemplificativo, la categorizzazione delle risposte relative al divertimento:

- intelligenza e creatività (per es., «Questi esercizi mi sono piaciuti perché mi hanno aiutato a essere più creativo»)
- conoscenza («Ho imparato cose nuove»)
- novità («È diverso dai soliti modi di imparare l'italiano»)
- apprendimento («Gli esercizi mi hanno aiutato a scrivere meglio»)
- nessuna risposta oppure «Non so», «Non sono convinto».

Apparentemente, le categorie della conoscenza e dell'apprendimento sono simili e potrebbero confluire in una. Di fatto, la categoria della conoscenza riguarda nozioni («cose») imparate, mentre quella dell'apprendimento riguarda abilità (scrivere meglio): l'opportunità di distinguere o di unificare le categorie dipende dal rilievo che, in relazione agli obiettivi della ricerca, si intende dare alle risposte dei partecipanti.

A.3 Considerare le dimensioni dei costrutti motivazionali

Un costrutto motivazionale – pensiamo, per esempio, a «interesse», «motivazione intrinseca», «concetto di sé» e molti altri – contiene vari elementi, che emergono dalle risposte «libere» alle interviste e che, in un questionario, rappresentano le sue dimensioni. Queste dimensioni possono essere ipotizzate al momento della costruzione del questionario in base ai dati raccolti dalle interviste, oppure possono emergere come dimensioni o componenti o fattori dall'analisi fattoriale esplorativa, che mette in evidenza le correlazioni tra i punteggi attribuiti dai soggetti agli item e consente una prima fondamentale riduzione degli item stessi e il delinearli delle componenti o dimensioni. Proprio perché i costrutti motivazionali implicano più dimensioni e sono spesso connessi tra loro, non è sempre facile attribuire un item a un costrutto. Consideriamo questa affermazione:

«Studio questa materia anche sapendo che non sarò interrogato/a».

Questo item potrebbe essere incluso sia in un questionario di approccio di padronanza, sia di interesse individuale, sia di motivazione intrinseca. A sua volta, l'item:

«Riesco bene in matematica»

può essere incluso in un questionario di concetto di sé in matematica, ma anche di interesse individuale per la materia.

È in base all'analisi fattoriale esplorativa che si può valutare la «collocazione» dell'item. Va precisato che l'analisi fattoriale esplorativa, fondamentale nella costruzione di un questionario, non esaurisce comunque la sua validazione, per la quale sono strumenti decisivi i modelli di Rasch e l'analisi fattoriale confermativa. I questionari validati, quali quelli di *Amos*, presentano di regola una struttura fattoriale, cioè misurano un costrutto nelle sue dimensioni. Nel caso degli obiettivi di riuscita, la specificazione in termini di approccio/evitamento e padronanza/prestazione consente di misurare le dimensioni specifiche: pertanto, se si vogliono sondare gli obiettivi di riuscita di una classe, vanno somministrati i questionari specifici, che sono monodimensionali. Comunque, anche se un questionario è già stato validato, come quelli contenuti in *Amos*, dopo ogni applicazione va calcolata l'affidabilità (alfa di Cronbach).

A titolo esemplificativo della multidimensionalità dei costrutti motivazionali, presentiamo ora un questionario di interesse per la filosofia, messo a punto a suo tempo da chi scrive con l'aiuto di alcune insegnanti di filosofia del Liceo «Ippolito Nievo» di Padova, e recentemente utilizzato in una ricerca longitudinale sull'interesse per la filosofia di studenti del terzo anno del liceo scientifico (Boscolo & Piccinin, 2011): com'è noto, lo studio della filosofia al liceo scientifico inizia al terzo anno, quindi gli studenti affrontano una materia del tutto nuova. Il questionario è stato costruito sulla base di interviste a studenti dello stesso tipo di scuola, che hanno spiegato le ragioni del loro interesse – o mancanza di interesse – per la materia. L'analisi fattoriale esplorativa ha messo in evidenza quattro fattori, successivamente confermati con l'applicazione dei modelli di Rasch. Le risposte degli studenti a suo tempo intervistati sul loro interesse per la materia del tutto nuova hanno dunque messo in evidenza vari «significati», che i procedimenti di analisi statistica hanno consentito di chiarire e precisare. Ciascun fattore comprende 6 item,

con 4 alternative di risposta (falso, abbastanza falso, abbastanza vero, vero), di cui alcuni vengono qui presentati a titolo esemplificativo:

- *Gradimento*
Mi piace riflettere sui grandi problemi dell'uomo.
I filosofi affrontano problemi interessanti, ma li rendono noiosi con un linguaggio spesso difficile.
- *Rilevanza della disciplina*
Se mi chiedessero a che serve la filosofia, non saprei cosa rispondere.
Gli interrogativi che si sono posti i filosofi mi sembrano in buona parte ancora attuali.
- *Interesse situazionale*
La presentazione vivace degli autori e degli argomenti rende piacevole l'ora di filosofia.
Ascolto volentieri l'insegnante quando mostra che certi termini e concetti della filosofia si possono applicare all'esperienza quotidiana.
- *Coinvolgimento cognitivo*
Provo soddisfazione quando riesco a capire un argomento o problema difficile.
Mi colpisce come cambia il significato di certi termini dal linguaggio filosofico a quello comune.

Il questionario veniva somministrato dopo la trattazione in classe di ciascuno dei temi in cui il programma di filosofia era stato preliminarmente diviso (presocratici, sofisti e Socrate, *physis* e *nomos*, Platone, Aristotele): questo ha consentito un «tracciato» delle quattro dimensioni dell'interesse lungo l'arco dell'anno e, alla fine dell'anno, la valutazione dell'effetto dell'interesse sull'apprendimento della filosofia. È da aggiungere che nello studio longitudinale non è stato considerato solo l'interesse, ma anche altre variabili, tra cui la percezione di difficoltà in relazione allo studio e di utilità della materia per la formazione dei giovani.

Riferimenti bibliografici

- Ainley, M. (1993). Styles of engagement with learning: Multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 85, 395-405.
- Ainley, M. (2007). Being and feeling interested: Transient state, mood, and disposition. In P. A. Schutz & R. Pekrun (a cura di), *Emotion in education* (pp. 147-163). San Diego, CA: Academic Press.
- Albanese, O., Fiorilli, C., & Doudin, P.A. (2010). La compréhension des émotions chez des enseignants et enseignantes de soutien à l'intégration: quels risques pour la relation éducative?. In L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.A. Doudin, & O. Albanese (a cura di), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* (pp. 169-183). CAN : Presses de l'Université du Québec.
- Albanese, O., Fiorilli, C., & Gabola, P. (2011). La comprensione delle emozioni degli insegnanti di sostegno. Quali rischi per la relazione educativa?. In O. Albanese, P.A. Doudin, C. Fiorilli, S. Fréchette, & L. Lafortune (a cura di), *La comprensione: aspetti cognitivi, metacognitivi ed emotivi* (pp. 117-128). Milano: Franco Angeli.
- Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487.
- Ames, C. (1992a). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. (1992b). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk & J. L. Meece (a cura di), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anderman, E. M., Austin, C. C., e Johnson, D. M. (2002). The development of goal orientation. In A. Wigfield & J. S. Eccles (a cura di), *Development of achievement motivation* (pp. 197-220). San Diego, CA: Academic Press.
- Anderman, L. (1999). Expanding the discussion of social perceptions and academic outcomes: Mechanisms and contextual influences. In T. C. Urdan (a cura di), *The role of context* (pp. 303-336). Stamford, CN: JAI Press.
- Arens, A. K., Yeung, A. S., Craven, R. G., & Hasselhorn, M. (2011). The twofold multidimensionality of academic self-concept: Domain specificity and separation between competence and affect components. *Journal of Educational Psychology*, 103, 970-981.