

La motivazione ad apprendere tra ricerca psicologica e convinzioni comuni¹

Pietro Boscolo

Un contributo importante della psicologia alla cultura contemporanea è stato indubbiamente la ristrutturazione del significato di alcuni termini, relativi a funzioni mentali e modi di essere dell'individuo, il cui uso è radicato nel linguaggio filosofico e in quello comune. Due esempi paradigmatici di questa ristrutturazione semantica sono rappresentati dalle parole 'intelligenza' e 'memoria', che un tempo richiamaivano "facoltà" della mente e ora, dopo decenni di ricerca e teorizzazione in psicologia, rinviano a processi e funzioni. Questi e altri termini hanno ora una doppia accezione: mentre nel linguaggio scientifico hanno perduto l'originale significato e sono diventati dei contenitori utili a raggruppare concetti e teorie relativi ad aspetti e processi diversi, nel linguaggio comune continuano a essere usati col loro significato originario. A chi ha una certa consapevolezza del cammino della psicologia, in particolare di quella cognitiva, il loro uso nel linguaggio comune appare inevitabilmente parziale, e soprattutto inadeguato a render conto della gamma e profondità di significati che quei termini assumono invece nell'indagine scientifica.

'Motivazione' è uno di questi termini, anch'esso caratterizzato dalla dualità di significato che abbiamo appena sottolineato. Mentre in psicologia il termine serve a "raccolgere" una quantità notevole di costrutti inseriti in teorie che affrontano aspetti diversi del comportamento motivato, nel linguaggio comune ha un significato molto più ristretto e viene generalmente usato per indicare ciò che "spinge" un individuo ad agire; nel linguaggio scolastico, in particolare, indica il coinvolgimento di uno studente nelle attività di istruzione. Il significato del termine risulta dunque maggiormente delimitato rispetto al suo uso nel linguaggio scientifico, ma anche molto più impreciso: si mette in rilievo qualche aspetto più appariscente della motivazione e si trascurano elementi ben più importanti che la ricerca psicologica ha messo in luce.

La discrasia tra significato del termine nel linguaggio scientifico e in quello comune ha effetti particolarmente negativi nel caso della motivazione, che rappresenta una componente cruciale del rapporto insegnare-apprendere. Nel linguaggio degli insegnanti lo studente viene descritto come poco o molto motivato, o addirittura demotivato: la motivazione ad apprendere viene di fatto a coincidere con il coinvolgimento dello studente, e ciò porta l'insegnante a focalizzarsi su manifestazioni esterne e in qualche modo osservabili del suo comportamento, e a trascurare altri aspetti meno evidenti ma non meno importanti. Di fatto, come altri termini del linguaggio

¹ Boscolo, P. (2016). La motivazione ad apprendere tra ricerca psicologica e convinzioni comuni. In M. Smorti, R. Tschiesner, & A. Farneti (a cura di), *Psicologia per la buona scuola* (pp. 27-39). Padova: Libreriauniversitaria.it Edizioni.

psicologico, ‘motivazione’ è spesso usato nella quasi assoluta inconsapevolezza degli studi condotti su questo tema e della trasformazione di significato che, in seguito a tali studi, il termine ha subito. Questa scarsa consapevolezza impedisce agli insegnanti di mettere in discussione le loro idee sulla motivazione, che così influenzano il loro modo di percepire il comportamento degli allievi e conseguentemente di stimolare e valutare il loro rendimento scolastico. Si pensa alla motivazione come a una “spinta” e si ignorano gli elementi che la determinano.

Essendo convinzione comune che la motivazione sia una “spinta” (spesso si aggiunge “interna!”), secondo la prospettiva comportamentista ormai superata, sembra opportuno iniziare questo capitolo con una definizione più aggiornata del termine e una rapida panoramica della ricerca psicologica in questo settore, per esaminare poi brevemente altre convinzioni comuni sulla motivazione e cercare di mostrarne, alla luce dei risultati della ricerca e delle concettualizzazioni, l’inconsistenza concettuale e l’inadeguatezza sul piano operativo.

Le teorie sociocognitive della motivazione

Che cosa si intende per motivazione? È l’attivazione e la direzione di un comportamento rivolto a un obiettivo di competenza (Elliot, 1997). Si tratta di una definizione apparentemente semplice, di fatto composta da termini dal significato molto denso. Iniziamo dall’obiettivo di competenza’, che è la rappresentazione che l’individuo – lo studente – ha di un risultato in cui deve esprimere un qualche forma di conoscenza o di abilità (*competenza*: sapere o saper fare qualcosa) e che vuole raggiungere o vuole evitare: per esempio, scrivere un testo, studiare un capitolo, stendere una relazione, risolvere un problema, superare un esame. L’attivazione può riguardare un obiettivo liberamente scelto o, come più spesso avviene a scuola, imposto. Il termine ‘attivazione’ sostituisce quello di pulsione e conseguente “spinta” della prospettiva comportamentista: l’attivazione è il momento in cui il comportamento motivato ha origine, e può dipendere da varie cause: dall’interesse suscitato da un’attività, dalla convinzione che l’attività può essere utile a vario titolo (per esempio, in vista degli studi futuri), dal desiderio di evitare una punizione, o di essere ben valutati, o di riuscire in un compito percepito come difficile e proprio per questo attraente. Va precisato, a questo proposito, che se la visione comportamentista del “bisogno” che provoca un comportamento è ormai inadeguata a render conto del comportamento motivato, almeno nell’ambito dell’istruzione, di fatto la ricerca motivazionale negli ultimi tre decenni ha riformulato tale concetto sottolineando, in chiave decisamente psicologica, non la tendenza dell’individuo a soddisfare pulsioni primarie, ma ad affermare se stesso, agendo consapevolmente nell’ambiente in cui vive e riconoscendo un valore alle attività in cui è coinvolto. Il concetto di bisogno non è scomparso, come dimostra la teoria dell’autodeterminazione (Deci & Ryan, 1985), ma si tratta di

bisogni psicologici che l'individuo cerca di soddisfare per affermare se stesso, agendo consapevolmente e autonomamente nell'ambiente in cui vive. Ritorniamo su questo aspetto più avanti.

Il terzo e ultimo elemento della definizione è la *direzione* del comportamento. L'attivazione non basta a definire la motivazione: come la motivazione non si esaurisce nel soddisfacimento di un bisogno, così il comportamento, una volta attivato, va controllato e modificato se l'individuo ritiene che si allontani dall'obiettivo invece di avvicinarsi ad esso. Dirigere il proprio comportamento verso un obiettivo significa autoregolarsi.

La definizione sopra riportata riflette, nella sua apparente semplicità, l'intenso lavoro di ricerca sulla motivazione negli Stati Uniti che, a partire dagli anni '80, ha portato non alla formulazione di una teoria unitaria, ma di varie teorie che hanno dato risalto ad aspetti motivazionali diversi e che tuttavia presentano alcuni tratti comuni. Sono chiamate teorie "sociocognitive", perché da un lato risentono fortemente del clima cognitivista in cui si sono sviluppate, dall'altro danno giusto rilievo all'influenza dell'ambiente sociale nell'attivazione e direzione del comportamento (Kaplan & Patrick, 2016): ne sono esempi la teoria dell'autodeterminazione di E. Deci e R. Ryan (1985), la teoria dell'aspettativa e del valore di Eccles e Wigfield (Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece, & Midgley, 1983; Wigfield, 1994), la teorizzazione degli obiettivi di riuscita (*achievement goals*: Dweck & Elliott, 1983; Dweck & Leggett, 1988), la teoria di A. Bandura (1986), gli studi sull'interesse (Hidi & Baird, 1986; Renninger, Hidi, & Krapp, 1992). Consideriamo la componente cognitiva di queste teorie. La prospettiva cognitivista ha evidenziato la capacità dell'essere umano di rappresentarsi la propria esperienza, e cioè di porre obiettivi, prefigurare aspettative su di essi e valutare i risultati ottenuti attribuendoli a cause diverse. Questa capacità dell'individuo di porsi obiettivi e di valutare se stesso ha un carattere fortemente dinamico: nel porsi un obiettivo l'individuo gli attribuisce un valore e si mette in gioco per realizzarlo. Vi è un concetto che attraversa in modo più o meno esplicito le teorie sociocognitive della motivazione, ed è quello di *agency* - il termine è difficilmente traducibile in italiano - che indica la funzione attiva responsabile delle azioni pianificate e intenzionali dell'individuo, la sua capacità e volontà di controllare le proprie azioni e, attraverso esse, gli eventi del mondo esterno.

Obiettivi, aspettative e attribuzioni non sono solo rappresentazioni mentali, ma sono influenzati – e con essi la stessa *agency* - dal contesto sociale in cui l'individuo vive e con cui interagisce: la famiglia spesso determina o almeno influenza il valore che lo studente attribuisce ai risultati scolastici; l'insegnante, nel trasmettere la conoscenza, trasmette anche il significato che dà all'apprendere e influenza la rappresentazione che lo studente ha di sé attraverso la valutazione; la

classe come comunità e il gruppo dei pari, infine, sono portatori di significati non di rado in conflitto con l'idea che l'insegnante ha di apprendimento e motivazione.

Comunque, pur nella indubbia diversità, le teorie della motivazione condividono due elementi. In primo luogo, l'attivazione del comportamento è sempre legata alla percezione del valore del suo risultato per il sé dell'individuo: può trattarsi di un risultato interessante per l'individuo, oppure non interessante in sé ma percepito come importante, oppure considerato essenziale per la realizzazione di sé dell'individuo. Il secondo elemento è la rappresentazione di sé con cui l'individuo si rapporta al risultato, se si sente cioè in grado, o non in grado, di raggiungerlo. In questa valutazione di sé e delle proprie capacità giocano un ruolo importante le attribuzioni, cioè le cause a cui un individuo attribuisce il successo o l'insuccesso ottenuto in un'attività.

In generale, dunque, la motivazione può essere definita in termini del valore che un individuo attribuisce a un risultato e del grado in cui si ritiene capace di realizzare tale risultato. L'essere umano valuta se stesso e i propri successi e insuccessi negli ambiti della vita per lui/lei rilevanti: in famiglia, nella vita scolastica, nei rapporti con gli altri.

Tra le teorie sociocognitive, quella di Eccles e Wigfield è in un certo senso la più rappresentativa, perché pone come elementi di base del comportamento motivato proprio i due elementi del valore che un individuo attribuisce a un risultato (nella fattispecie, un risultato scolastico) e della sua percezione di poterlo conseguire (si vedano le formulazioni più recenti di Eccles, 2005; Wigfield, Tonks, & Klauda, 2016). L'attrattiva o valore non è un elemento distaccato dall'individuo che ad esso aspira: il valore che si attribuisce dipende dalle esperienze precedenti dell'individuo, che può apprezzare un certo risultato o oggetto perché gli piace, o perché lo considera utile, o perché vede in esso la possibilità di affermare qualcosa di importante per se stesso.

L'attrattiva o valore assume caratteri e denominazioni diverse nelle varie teorie. Nella concettualizzazione degli obiettivi di riuscita (*achievement goals*) l'individuo, nell'impegnarsi in una attività, cerca di affermare la propria competenza di fronte a se stesso, affrontando un compito che percepisce come meritevole di essere eseguito (è l'obiettivo o orientamento di *padronanza*), o nell'attività cerca invece il modo per emergere rispetto agli altri (obiettivo di *prestazione*), o per non fare brutta figura (obiettivo di *evitamento*). Più in generale, l'individuo nelle situazioni in cui deve o vuole riuscire, come a scuola, si pone con un atteggiamento di *avvicinamento* o *approccio*, nel senso che vuole affrontare un compito o una prova, per se stesso o per confrontarsi con gli altri (padronanza o prestazione); alternativamente, tende ad evitarlo (*avoidance*) perché non si sente sicuro di fronte a se stesso e agli altri (Maehr & Zusho, 2009).

Il concetto di bisogno, inteso in senso strettamente psicologico, si ritrova nella teoria della determinazione del sé (*self-determination*) di E. Deci e R. Ryan (1985; Ryan & Deci, 2009, 2016), a cui si deve, tra gli altri costrutti, quello particolarmente fortunato – ma generalmente usato in modo improprio nel linguaggio comune - di motivazione intrinseca. Nel linguaggio dell'istruzione tale termine viene di solito usato per indicare la condizione in cui lo studente si sente libero di dedicarsi a una attività che gli interessa: tuttavia, il concetto è molto più complesso. Secondo la teoria, che è di fatto una teoria dello sviluppo della personalità, l'individuo ha una tendenza innata a realizzare se stesso e a soddisfare tre bisogni fondamentali: di competenza, cioè di agire e produrre cambiamenti in se stesso e nell'ambiente in cui vive; di autonomia, cioè di esplicitare la propria attività al di fuori da vincoli e condizionamenti; di agire con gli altri. I due bisogni individuali di competenza e di autonomia si completano con il terzo bisogno – in inglese, di *relatedness* – perché è nel rapporto con gli altri che l'individuo realizza veramente se stesso. Questa tendenza a realizzare se stesso entra inevitabilmente in conflitto con le regole e leggi della vita in comune: fin dalla prima infanzia il bambino impara a ubbidire ai dettami dei genitori, e la scuola è il luogo dove impara la disciplina del comportamento e del modo di pensare. Così, quando l'individuo riesce a soddisfare i bisogni psicologici svolgendo un'attività che gli piace e lo stimola a fare, è *intrinsecamente* motivato, mentre quando svolge quell'attività per obbedienza o per paura di una punizione o per la promessa di un premio, la motivazione è *estrinseca* o, nel linguaggio della teoria, l'individuo è regolato o determinato non da se stesso, ma da fattori esterni.

È evidente che se l'individuo si trovasse diviso tra le poche occasioni di comportamento intrinsecamente motivato e le molte in cui gli viene richiesto di eseguire ordini e rispettare una disciplina, la sua vita sarebbe difficilmente sopportabile. La teoria cerca di ovviare a questa dicotomia grazie al principio dell'*interiorizzazione*: nel corso del suo sviluppo l'individuo impara ad accettare – interiorizzare - comandi e divieti, grazie anche all'affetto verso e da parte delle persone che lo circondano. Pur rimanendo inevitabilmente rare le occasioni in cui può soddisfare i bisogni psicologici di base e agire per affermare se stesso (motivazione intrinseca), l'alternativa non è rappresentata dalla promessa di doni o la minaccia di castighi, ma dalla forza persuasiva di comandi o divieti interiorizzati: tra l'eseguire un compito che interessa esprimendo competenza e autonomia – motivazione intrinseca - e eseguirlo per paura della punizione o per ottenere un bel voto - motivazione estrinseca – la teoria prevede gradi intermedi di regolazione del comportamento, quali il senso del dovere che porta lo studente a eseguire l'attività pur senza provare interesse, o la convinzione che tale attività sia importante e meriti di essere eseguita. Si tratta di forme di regolazione esterna, che l'individuo ha imparato ad accettare per vivere con gli altri.

Il concetto di motivazione intrinseca si ritrova nella teoria dell'interesse, e precisamente nel concetto di interesse individuale, grazie al quale l'individuo si dedica ad attività che gli piacciono, che hanno per lui un valore e in cui sviluppa conoscenza (Hidi & Renninger, 2006).

Concludiamo questa breve carrellata con un accenno alla teoria di A. Bandura (1986; Schunk & Pajares, 2009), basata sul concetto di *agency* e su quello, distinto ma connesso, di *self-efficacy*, o senso di efficacia del sé. Si è detto prima che il concetto di *agency* permea, con intensità diversa, tutte le teorie sociocognitive. Il modello sociocognitivo di Bandura poggia su due assunti: il primo è che il sé ha un ruolo fondamentale come fattore di promozione e regolazione del comportamento in relazione all'ambiente; il secondo assunto è quello dell'interazione tra fattori personali (cognitivi, affettivi e biologici), comportamento e influenze ambientali. Gli individui si organizzano, riflettono su di sé e si regolano, non limitandosi a subire l'ambiente. Come nella teoria di Deci e Ryan (1985), anche la concezione del comportamento umano di Bandura ha una forte componente di *agency*, anche se manca il riferimento ai bisogni psicologici di base.

Nella teoria di Bandura, l'*agency* è sostenuta dalle convinzioni dell'individuo sulla propria efficacia personale, definite come le convinzioni circa la capacità di “organizzare e eseguire le azioni richieste per produrre determinati risultati” (1997, p. 3). Le credenze di efficacia regolano il funzionamento umano attraverso processi cognitivi, motivazionali, affettivi e di selezione. Il comportamento umano risponde a obiettivi, tanto più importanti nell'individuo fortemente convinto della propria efficacia: porre degli obiettivi richiede l'analisi della situazione, chiarire le eventuali ambiguità, accettare un margine inevitabile di rischio. Le credenze sull'efficacia regolano anche la motivazione attraverso le attribuzioni causali, le aspettative sul risultato e gli obiettivi. Gli individui che si sentono efficaci attribuiscono gli insuccessi non alla propria scarsa abilità ma a scarso impegno, e hanno buone aspettative sul risultato, oltre a manifestare un buon grado di perseveranza in un compito. Inoltre, le credenze hanno un effetto importante sulle emozioni, e in particolare sull'ansia nelle situazioni difficili o minacciose: un basso senso di efficacia favorisce non solo l'ansia, ma anche la tendenza a deprimersi. In sostanza, gli studenti con più alti livelli di autoefficacia si pongono obiettivi accademici più impegnativi, danno più importanza al rendimento accademico, persistono più a lungo in compiti difficili, e spendono più tempo nello studio. Questi effetti sulla motivazione, a loro volta, migliorano l'apprendimento e il rendimento scolastico.

Oltre a dimostrare l'effetto positivo delle credenze di autoefficacia sull'apprendimento, varie ricerche hanno anche mostrato che l'autoefficacia si costruisce: gli studenti differiscono in autoefficacia all'inizio di un'attività – per esempio, l'apprendimento di una materia di studio – perché hanno esperienze, qualità personali e sostegno sociale (soprattutto da parte dei genitori)

diversi: con l'impegnarsi nell'attività gli studenti acquisiscono informazioni sul proprio apprendimento che, se positive, fanno crescere l'autoefficacia (Pajares, 1996; Schunk & Pajares, 2004, 2009).

Le convinzioni sulla motivazione.

L'uso che Bandura fa del termine 'convinzioni' (*beliefs*) è ben diverso da quello che ha caratterizzato l'inizio del presente scritto: per Bandura l'efficacia del sé è una convinzione che porta l'essere umano ad agire per realizzare obiettivi importanti, mentre in questo scritto la convinzione è intesa come conoscenza imperfetta, priva di una reale base scientifica e del tutto estranea a quell'*agency* che favorisce il perseguimento e raggiungimento di quegli obiettivi. È da sottolineare che il concetto di credenza di autoefficacia come inteso da Bandura vale anche per gli insegnanti: l'insegnante che persegue l'obiettivo di aiutare un allievo in difficoltà e di motivarlo a impegnarsi crede nella propria capacità, e questo senso di efficacia può essere collettivo, nella misura in cui gli insegnanti di una classe si sentono impegnati ad affrontare e risolvere positivamente insieme il caso di uno studente "difficile" (Woolfolk Hoy, Hoy, & Davis, 2009).

Ora ci occuperemo delle conoscenze "imperfette" sulla motivazione. Abbiamo già messo in discussione la convinzione più comune sulla motivazione, quella della "spinta": Passiamo ora a considerarne altre.

Convinzione 2: Il "luogo" della motivazione: l'allievo, l'insegnante.

Secondo questa convinzione, la motivazione è una caratteristica *dell'*allievo, che può aumentare o diminuire ma che riguarda soltanto lui/lei. Questa convinzione tende a considerare la motivazione una caratteristica individuale, come l'intelligenza, e quindi ad attribuire la colpa della sua mancanza all'allievo: l'allievo poco motivato è un allievo che manca di una caratteristica fondamentale. Di fatto, la motivazione – o la sua assenza o carenza - non è *solo* dell'individuo. In altra sede abbiamo usato l'aggettivo 'distribuita' per la motivazione, intendendo con tale espressione proprio l'influenza del contesto sociale sull'atteggiamento dello studente verso la scuola e l'istruzione (Boscolo, 2012). La concettualizzazione degli obiettivi di riuscita ha mostrato che l'atteggiamento dello studente nei confronti delle attività scolastiche è influenzato dal modo in cui l'insegnante "struttura la classe", mettendo più o meno in rilievo la propria autorità e la severità nella valutazione: per esempio, il modo in cui l'insegnante mostra di considerare l'errore di un allievo – inevitabile conseguenza di scarsa capacità o, alternativamente, occasione per rivedere e approfondire certi aspetti della disciplina – viene dall'allievo percepito come dimostrazione di scarsa fiducia o, alternativamente, come incitamento a migliorare. Conseguentemente, sarà diverso

il suo atteggiamento verso le attività scolastiche dove è più diretta e inevitabile la valutazione dell'insegnante. Ma la motivazione è anche nella famiglia, in particolare nell'importanza che i genitori mostrano di attribuire alla scuola, non solo in termini di voti e di disciplina, ma di reale potenzialità di sviluppo. E, come è stato recentemente argomentato, lo stesso interesse risente di influenze sociali, attraverso i contatti con le persone che si frequentano e quelle che si contattano a distanza (Bergin, 2016).

Alla convinzione sulla motivazione come caratteristica dell'allievo si lega quasi inevitabilmente quella sulla motivazione come risultato, in termini positivi o negativi, della capacità didattica dell'insegnante. Chiaramente l'insegnante ha un ruolo determinante nella costruzione da parte dello studente di un atteggiamento positivo nei confronti dell'attività scolastica, e questo ruolo ha purtroppo spesso effetti negativi. Ritourneremo su questo aspetto alla fine di questo scritto.

Alla convinzione che la motivazione sia "dell'alunno" si accompagna quella che si potrebbe chiamare "quantitativa" e che si riassume nell'espressione 'allievo tanto o poco motivato. Indubbiamente, tutti i concetti-chiave della motivazione cui si è fatto cenno fin qui – senso di efficacia del sé, motivazione intrinseca ed estrinseca, interesse, valore attribuito a un'attività o disciplina scolastica – possono essere considerati in termini quantitativi: per esempio, uno studente può essere molto o poco o per nulla interessato a una disciplina, o avere un alto o basso senso di efficacia. La dimensione qualitativa riguarda un aspetto fondamentale messo in evidenza da Elliot (1997) a proposito degli obiettivi di riuscita, e cioè la distinzione tra un atteggiamento di avvicinamento o approccio – lo studente che per vari motivi vuole svolgere un'attività o un compito – e di evitamento, cioè la tendenza a ritirarsi da un compito o attività percepito come superiore alle proprie capacità. Lo studente insicuro a causa di ripetuti insuccessi tende ad allontanarsi dall'attività il cui risultato potrebbe confermare una volta di più la sua scarsa capacità, e poiché nella situazione scolastica non è sempre possibile evitare una prova, questo gli crea ansia e emozioni negative. In questo senso la motivazione non è solo questione di quantità: l'allievo motivato a non fare non è poco motivato, ma motivato ad evitare l'insuccesso. Così come la motivazione non è una caratteristica propria dell'individuo, così la demotivazione *non* è mancanza di motivazione: se per motivazione si intende l'attivazione e la direzione del comportamento, la mancanza di motivazione può essere dovuta a cause diverse: in particolare, la percezione negativa da parte dell'allievo delle proprie capacità e/o del valore delle attività scolastiche.

Convinzione n. 3: la motivazione dell'allievo dipende dall'attrattiva delle attività didattiche che gli vengono proposte.

Certamente gli studenti, di tutti i livelli di scuola, svolgono più volentieri attività su argomenti o temi che gli interessano, ma l'interesse non è l'unico valore. Come abbiamo già precisato a proposito della teoria dell'aspettativa e del valore, si possono attribuire valori diversi alle attività scolastiche: oltre al valore di interesse, vi può essere un valore di utilità (questa attività o disciplina mi serve per imparare, o per proseguire negli studi), e di realizzazione di sé (quando svolgo questa attività mi sento me stesso/a). A parte la ragionevole considerazione che le attività scolastiche non possono essere *tutte e sempre* interessanti, va sottolineato che il compito fondamentale dell'insegnante non è quello di far "innamorare" l'allievo della disciplina che insegna, ma di aiutarlo a trovare un significato positivo in quello che impara.

Convinzione n. 4: la motivazione dell'allievo dipende dalla capacità dell'insegnante di stimolarle e mantenerla.

Infine, la convinzione che la motivazione sia una caratteristica individuale porta conseguentemente a pensare che essa possa essere facilmente trasmessa, grazie a particolari qualità umane e didattiche dell'insegnante che riesce a interessare gli allievi e a farli lavorare volentieri. Indubbiamente, vi sono insegnanti in grado di rendere attraente quello che insegnano: tuttavia, "motivare" gli allievi non va inteso nel senso di stimolare il loro interesse, anche se certamente questo è un aspetto fondamentale dell'attività didattica. Di fatto, la motivazione non si trasmette: si costruisce.

Come? Non esistono ovviamente "ricette" per motivare gli studenti a impegnarsi nel lavoro scolastico. Si possono tuttavia proporre modalità e strategie di insegnamento e valutazione, la cui efficacia si ricava dai risultati della ricerca sulla motivazione e che possono essere così sintetizzate:

- attività significative
- clima di collaborazione e accettazione in classe
- consapevolezza degli studenti circa il percorso di apprendimento
- strumenti per l'apprendimento
- occasioni per riuscire
- valutazione «con fiducia»

In primo luogo, è importante proporre agli studenti attività significative: con questo aggettivo non intendiamo solo le attività "attraenti", ma attività di cui gli studenti riescano a comprendere l'importanza o l'utilità per il loro apprendimento. Un altro importante fattore è il clima della classe, che è determinato dal rapporto tra l'insegnante e gli studenti e, conseguentemente, tra gli studenti

stessi. L'atteggiamento di fiducia dell'insegnante nei confronti degli allievi si risolve in una fiducia reciproca e in un rapporto di collaborazione. È importante il modo in cui l'insegnante considera i rapporti tra gli studenti: se, come spesso succede, stabilisce un rapporto individuale con ciascuno di essi e trascura o addirittura cerca di limitare le interazioni tra gli studenti, oppure se, invece, tratta gli studenti da interlocutori, senza beninteso dimenticare il rispetto che si deve alla sua figura e quello che è dovuto agli studenti.

In questo auspicabile rapporto di fiducia tra insegnante e studenti un elemento importante è la consapevolezza degli studenti circa il *loro* percorso di apprendimento. Non dovrebbe mancare nella vita di una classe il momento in cui l'insegnante fa il punto con gli studenti sul percorso di apprendimento fino a quel punto, sulle difficoltà incontrate, sugli aspetti che si sono rivelati importanti, sulla previsione delle tappe future. È un modo per far sentire lo studente partecipe non solo della vita della classe, ma del lavoro stesso dell'insegnante.

Un altro elemento importante per la costruzione della motivazione è il mettere lo studente in grado di partecipare effettivamente alla propria istruzione: non si può pensare che uno studente sia motivato ad apprendere una disciplina se non possiede il corredo di strumenti cognitivi e metacognitivi – strategie di apprendimento e di studio, ma anche uso consapevole e flessibile della lettura e della scrittura – che gli consentono di imparare. Ed è anche importante che, nell'insegnare agli studenti a usare questi strumenti, l'insegnante ne metta in rilievo non solo l'utilità, ma anche l'efficacia.

Un fattore spesso negativo dal punto di vista motivazionale è rappresentato dalla valutazione. Anni di ricerca psicoeducativa hanno messo in evidenza che una bassa valutazione può agire negativamente sulla percezione che lo studente ha di se stesso e delle proprie capacità e conseguentemente sul suo senso di efficacia. Questo effetto è tanto più dannoso quando, come spesso inevitabilmente succede, le valutazioni negative si succedono e si assommano, e lo studente finisce col convincersi che l'insuccesso è dovuto non a scarso studio o uso non adeguato di strategie per imparare – cause a cui si può porre rimedio – ma alla propria scarsa capacità. È la situazione che nella teoria dell'attribuzione viene chiamata di “impotenza appresa”, e che si verifica quando un individuo si convince, a causa di ripetuti insuccessi, di non poter riuscire. È da tener presente che questa convinzione è raramente manifestata dallo studente, il quale si vergogna della propria incapacità, vera o presunta, e la camuffa talvolta da scarsa “buona volontà” e disinteresse per l'attività scolastica, ritenendo preferibile farsi giudicare fannullone e/o maleducato piuttosto che incapace.

È importante, in tema di valutazione, che allo studente siano fornite opportunità di riuscire. Si può obiettare che l'incapacità non si può nascondere e che una prova mal fatta non può essere valutata come positiva. Questo è certamente vero: si tratta però di dare allo studente con scarsa fiducia in se stesso l'opportunità di dimostrare a se stesso, prima che all'insegnante o ai compagni, che può riuscire. Si tratta, appunto, di valutare "con fiducia".

Per concludere...

Come abbiamo sottolineato all'inizio, il termine 'motivazione' racchiude concetti diversi e, soprattutto, quadri teorici diversi, che rendono conto dei molteplici aspetti dell'essere motivati, ma rendono spesso difficile l'applicazione nel contesto scolastico. Lavorare sulla motivazione degli studenti è un compito complesso, che richiede la collaborazione di insegnanti e psicologi, rivolti i primi a migliorare lo "stare a scuola" dei loro allievi, i secondi a mettere preliminarmente in discussione, alla luce dei risultati della ricerca, le convinzioni o credenze sulla motivazione che possono irrigidire il lavoro degli insegnanti e compromettere tale miglioramento.

Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bergin, D. A. (2016). Social influences on interest. *Educational Psychologist*, 51, 7-22.
- Boscolo, P. (2012). *La fatica e il piacere di imparare. Psicologia della motivazione scolastica*. Torino: UTET.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen (a cura di), *Handbook of child psychology: vol. IV. Social and personality development* (pp. 643-691). New York: Wiley.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task values and the Eccles et al. model of achievement related choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (a cura di), *Handbook of competence and motivation* (pp. 105-121). New York: Guilford.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (a cura di), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Elliot, A. J. (1997). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (a cura di), *Advances in motivation and achievement* (vol. 10, pp. 143-179). Greenwich, CN: JAI Press.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (a cura di), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). New York: Guilford.
- Hidi, S., & Baird, W. (1986). Interestingness: A neglected variable in discourse processing. *Cognitive Science*, 10, 179-194.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111-127.
- Kaplan, A., & Patrick, H. (2016). Learning environments and motivation. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (a cura di), *Handbook of motivation at school* (II ediz., pp. 251-274). New York – London: Routledge.

- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Renninger, K. A., Hidi, S., & Krapp, A. (1992)(a cura di). *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2016). Facilitating and hindering motivation, learning, and well-being in schools. Research and observations from self-determination theory. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (a cura di), *Handbook of motivation at school* (II ediz., pp. 96-119). New York – London: Routledge.
- Ryan, R., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (a cura di), *Handbook of motivation at school* (pp. 171-195). New York - London: Routledge.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2004). Self-efficacy in education revisited: Empirical and applied evidence. In D.M. McInerney & S. Van Etten (a cura di), *Big theories revisited* (pp. 115-138). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (a cura di), *Handbook of motivation at school* (pp. 35-53). New York - London: Routledge.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49-78.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wigfield, A., Tonks, S. M., & Klauda, S. L. (2016). Expectancy-value theory. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (a cura di), *Handbook of motivation at school* (II ediz., pp. 55-74). New York – London: Routledge.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Davis, H. A. (2009). Teachers' self-efficacy beliefs. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (a cura di), *Handbook of motivation at school* (pp. 627-653). New York - London: Routledge.
- Zimmerman, B. J., Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2015). A personal agency view of self-regulated learning: The role of goal setting. In F. Guay, H. Marsh, D. M. McInerney, & R. G. Craven (a cura di), *Self-concept, motivation, and identity* (pp. 83-114). Charlotte, NC: Information Age Publishing.