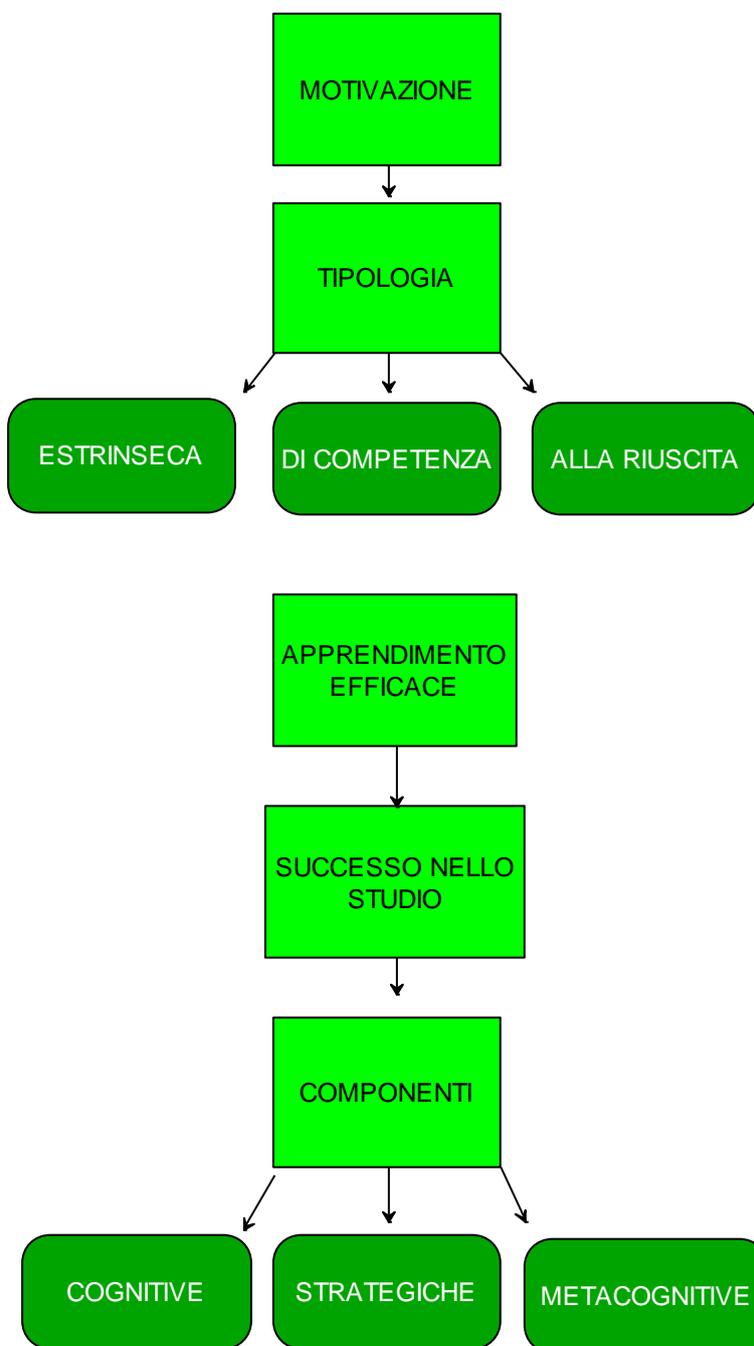




**Motivazione: aspetti valutativi e interventi migliorativi**

Angela Costabile



## Indice

- 1. Introduzione**
- 2. Apprendimento: definizione e principali teorie**
- 3. Motivazione: definizione e approcci teorici diversi**
- 4. Motivazione alla riuscita e attribuzione causale**
- 5. Valutare la motivazione**
- 6. Strategie di miglioramento della motivazione allo studio**

## Bibliografia

## Glossario

### 1. Introduzione

Il materiale di studio proposto si occupa di ruolo e funzione della *motivazione* nei percorsi di apprendimento e di come questo comportamento, parte integrante dei processi cognitivi, possa essere, in contesto educativo, valutato e migliorato con adeguate strategie.

Nella prima parte del materiale si considera brevemente uno dei processi cognitivi più importanti e la sua definizione all'interno delle teorie che negli ultimi 100 anni circa se ne sono occupate. Si tratta infatti di uno dei temi più interessanti per la psicologia generale e sperimentale e per quella dello sviluppo e dell'educazione. Le teorie più recenti che si arricchiscono dell'apporto delle neuroscienze, pongono al centro le differenze individuali e quindi gli *stili percettivi e cognitivi* con differenti approcci allo studio e alla memorizzazione dei contenuti. Non meno importanti sono gli studi sulle *strategie di studio* e sugli aspetti più strettamente *metacognitivi*, che rendono l'apprendimento più o meno efficace. A tale proposito un ruolo fondamentale è rivestito proprio dalla motivazione. Il concetto è molto esteso e include diversi aspetti legati non solo all'apprendimento scolastico, come si dirà più avanti. Si tratta tuttavia di delineare alcune delle componenti del processo motivazionale che rientrano nell'ambito applicativo definito del metodo e delle strategie di studio. La motivazione all'apprendimento come processo multifattoriale include aspetti legati alle esperienze pregresse, con aspettative sulle proprie prestazioni e sui compiti assegnati, teorie e credenze sull'intelligenza, valori e interessi personali, attribuzioni causali di successo o insuccesso. Diventa perciò cruciale, in prima istanza, definire la motivazione in alcuni dei suoi aspetti, partendo dalle teorie classiche che la differenziavano tra *intrinseca ed estrinseca* a quelle più recenti che considerano il ruolo del sé e della *volizione* nella determinazione del processo stesso. Passo successivo è delineare come la motivazione possa essere misurata e valutata. Proporre strategie e strumenti che rendono possibile valutare ma, soprattutto *autovalutare* il livello di motivazione che, in un determinato momento e per una certa disciplina o attività, sono presenti, è di estrema utilità per studenti ed insegnanti. Finalità del presente lavoro è pertanto fornire riflessioni a insegnanti e studenti per conoscere, valutare e elaborare strategie di miglioramento della motivazione allo studio.

Obiettivo formativo è quindi aumentare la consapevolezza dell'importanza di valutare come l'apprendimento si verifichi, di controllarne l'efficacia e, di conseguenza, verificare quale è il ruolo della motivazione. Si tratta, come detto, di un aspetto, la motivazione che racchiude diverse componenti non sempre controllabili, alcune di natura più strettamente individuale, soggettiva, altre più influenzate da processi esterni, sociali, culturali. In ogni caso sono a

disposizione, già verificati e validati strumenti utili nel supportare insegnanti e studenti nel miglioramento del rapporto insegnamento/apprendimento proprio attraverso i processi motivazionali.

## 1. Apprendimento: definizione e principali teorie

Uno dei principali temi di interesse della psicologia, fin dalla sua origine, è stato l'apprendimento e, in genere, i processi cognitivi. Il termine stesso è utilizzato nel linguaggio quotidiano e anche tra operatori scolastici, con accezioni e significati diversi per cui è necessario tentare una definizione, non univoca, che tuttavia possa avere una funzione operativa. In ambito psicologico, in ogni caso, accade spesso che la cosiddetta *psicologia del senso comune o ingenua*, utilizzi termini e concetti che la *psicologia scientifica* sottopone a verifica sperimentale e che ci sia, a volte, una contaminazione tra i due piani. Ciò costituisce un punto di forza della disciplina che non risulta molto distante dalla vita quotidiana e ha caratteristiche di familiarità anche per i non addetti ai lavori ma, nello stesso tempo, può essere una criticità creando confusione e *bias* (errori sistematici) tra ciò che si crede e ciò che si sperimenta a livello scientifico. Prima, pertanto, di programmare interventi più o meno sistematici anche a livello scolastico, è opportuno liberarsi da false credenze su apprendimento e altri processi cognitivi e avvicinarsi a quanto la scienza psicologica in più di 100 anni di ricerca ha dimostrato. In un breve excursus storico si ricorda che una tra le prime scuole psicologiche a occuparsi di apprendimento è stato il Comportamentismo (o Behaviorismo) che negli Usa di inizio '900, basava le sue teorie sulla riflessologia sovietica e sul condizionamento di Pavlov. Caposcuola fu Watson che considerava l'apprendimento una forma di risposta agli stimoli ambientali. Il modello dell'arco riflesso o dello S-R aveva come background culturale il condizionamento classico che Pavlov, in Russia aveva osservato in cani sottoposti a uno studio dei riflessi gastrici. La risposta allo stimolo ambientale del cibo (ma anche solo alla vista dello stesso o, addirittura, al suono del campanello che ne anticipava l'arrivo) la salivazione diventava un comportamento appreso. In senso generale quindi l'apprendimento è stato considerato una qualche forma di modificazione, più o meno permanente, del comportamento in seguito all'influenza di uno stimolo ambientale. Un ruolo centrale e quasi esclusivo era perciò rivestito dall'ambiente che poteva *plasmare* l'individuo, considerato una *tabula rasa*, in base agli stimoli offerti. La visione ambientalista dell'apprendimento è stata accolta e accettata non solo negli Usa ma in tutto il mondo per alcuni decenni. L'apprendimento si è basato in seguito, oltre che sul condizionamento classico su quello operante, proposto tra gli altri da un autore importante per aspetti più strettamente educativi, come Skinner. E' proprio nel modello operante o strumentale che si ritrovano i rinforzi o rinforzatori utilizzati come esplicativi della motivazione. Il modello di apprendimento di Skinner, spesso citato in contesti di sviluppo del linguaggio ed educativi più stretti, ritiene che la risposta appresa sia *condizionata* dallo stimolo ambientale ma anche dal rinforzo che segue il comportamento atteso. Nel caso, quindi, di una risposta valutata positivamente la gratificazione (rinforzo positivo) supporta la ripetizione della stessa e quindi il *consolidamento* dell'apprendimento mentre, in caso di rinforzo negativo, il comportamento tende all'*estinzione*. Il modello comportamentista classico si rivela da subito importante e molto utile in campo educativo ma rigido e deterministico, nonostante l'integrazione con il concetto di *rinforzo* che offrirà lo spunto per considerare il ruolo della *motivazione all'apprendimento*. L'individuo, nell'ottica del comportamentismo, riveste un ruolo di passivo recettore di stimoli ambientali e l'apprendimento è 'condizionato' da ciò che fattori esterni: sociali, culturali, propongono. Ben presto lo stesso comportamentismo rivede le sue posizioni (basta pensare a Tolman e al comportamento intenzionale, finalistico) e ci si avvicina alla *rivoluzione cognitivista* che, dagli anni '50 in poi, caratterizza lo studio dei processi cognitivi. A partire dalle teorie definite dell'*HIP* (Human Information Processing), passando per il *connessionismo*, il *modularismo* fino alle *neuroscienze*, apprendimento, memoria, motivazione diventano patrimonio della psicologia e, soprattutto, di quella dell'educazione. La persona e il suo funzionamento neurologico e mentale con stili personali e differenze individuali diventano oggetto di studio con l'apporto interdisciplinare di: psicologia, neurologia, psichiatria. L'apprendimento può essere definito, in senso ampio,

come una serie di cambiamenti più o meno *permanenti e sistematici* legati alle esperienze precedenti e all'acquisizione di abilità e conoscenze che riguardano l'arco di vita (lifespan). Tale visione che, come si vedrà più avanti, a partire dagli anni '50 caratterizza gli studi sui processi cognitivi, riceve un forte impulso dalle teorie costruttiviste tra le quali un posto di rilievo occupa l'opera di Jerome Bruner. I fattori genetici, biologicamente determinati, interagiscono con quelli ambientali, culturali, secondo modalità che, nel corso degli anni, hanno ricevuto attenzione e revisioni anche sostanziali fino a proporre un modello epigenetico. Studi e ricerche non sono tuttavia rimasti confinati ai laboratori ma hanno contribuito al progresso della psicologia dell'educazione con il focus sull'apprendimento scolastico e relative applicazioni operative. Come si diceva l'opera di Bruner, con l'influenza riconosciuta di Vygotskji (ma anche i lavori di Gagné, Ausubel e altri) ha prodotto una profonda revisione anche delle prassi educative ponendo al centro i processi di apprendimento/insegnamento, l'intenzionalità di studenti e docenti e parlando di co-costruzione della conoscenza. L'apprendimento scolastico è un processo guidato dall'intenzionalità, nell'insegnante, a condividere le sue conoscenze e nello studente ad apprendere le stesse. Diventa perciò importante la relazione tra caratteristiche individuali, intese non solo come stili percettivi, cognitivi ma anche strategie e metodo di studio e relative interazioni con l'ambiente sia fisico che sociale. Si tratta di un apprendimento *situato* nel quale il concetto vygotskiano di ZoPed (Zona di sviluppo prossimale) diventa centrale con l'insegnante (e l'adulto, in genere) che propone, attraverso compiti e attività, obiettivi educativi e cognitivi che lo studente è potenzialmente in grado di raggiungere. Il costruttivismo che permea ormai la ricerca in psicologia dell'educazione ha prodotto una visione dell'apprendimento attivo, guidato da schemi e, soprattutto, strategie cognitive e metacognitive. E' forse più importante come si apprende che cosa; si parla infatti di *apprendimento significativo* legato alle strategie anche di memoria e metamemoria che permettono allo studente di recuperare e ancorare i contenuti acquisiti a quelli già presenti. Il processo di apprendimento/insegnamento, secondo le più recenti ricerche non coinvolge più solo aspetti cognitivi o sociali ma una sfera emotiva, si potrebbe dire una *cognizione calda* che ha come nodo teorico centrale proprio la motivazione.

## 2. Motivazione: definizione e approcci teorici diversi

Diventa quindi importante tentare anche qui una definizione di motivazione, compito ancora più difficile di quello legato al concetto di apprendimento. In prima istanza va specificato che si tratta di un aspetto che coinvolge ambiti diversi dello sviluppo quali: quello cognitivo, sociale ed emotivo, come sarà chiaro più avanti. Si tratta di un processo legato essenzialmente a emozioni, affettività che influenza notevolmente i processi cognitivi.

Il termine *motivazione* è complesso e composto da diversi elementi e fattori che necessitano di una riflessione attenta perché la stessa possa essere valutata e migliorata. Si rileva infatti accordo unanime sulla necessità di considerare congiuntamente apprendimento e strategie, metodo di studio e motivazione all'apprendimento. Un impulso notevole al suo studio ed applicazione è arrivato proprio dall'attenzione per strategie cognitive e metacognitive favorite principalmente dalla rivoluzione cognitivista. Il termine, come detto, molto utilizzato nel linguaggio quotidiano, in qualsiasi contesto si trovi, implica che l'individuo *motivato*: abbia un obiettivo; compia uno sforzo; persista al fine di raggiungerlo. Una prima definizione molto ampia considera quindi il rapporto tra *motivazione* e *spinta*, pulsione (drive) per cui si osserva la tendenza dell'organismo a soddisfare i bisogni primari; nel caso dei piccoli delle specie a compiere *attività esplorative*; nello scienziato si tratta di *curiosità* o nei casi estremi la motivazione è determinata dalla *paura di fallire*. Non si può in ogni caso parlare di un concetto unitario ma di un processo costituito da molte componenti di origine interna ed esterna quali: aspettative, obiettivi, interessi, attribuzioni causali.

Il concetto di motivazione, così come già descritto per l'apprendimento, riguarda diversi costrutti teorici inizialmente con posizioni divergenti, dicotomiche che, in seguito, hanno trovato dei punti di mediazione. Una delle prime classificazioni si rifà alla considerazione di *motivazioni estrinseche e/o intrinseche*. Il primo tipo ha come background culturale, in parte quanto descritto nel condizionamento operante o strumentale, il comportamento è motivato

dal tentativo di ottenere *premi, elogi, incentivi*, raggiungimento di status o dall'evitare la *punizione, il castigo*. L'altro tipo è stimolato da aspetti quali: *interesse, curiosità, successo*. A questo proposito si tratta di motivazioni *legate al compito*, con l'apprendimento che ha un valore per se stesso o *centrate sull'Io* (self efficacy) utili a dimostrare le proprie abilità. L'ampliarsi degli studi e del consenso che la *Social Cognition* ha ottenuto in ambito scolastico-educativo, ha gradualmente modificato le concezioni sulla motivazione, eliminando soprattutto una rigida dicotomia tra le due tipologie descritte: estrinseca ed intrinseca. Si sottolinea, per esempio che si può parlare di situazioni controllate dal soggetto ed altre nelle quali è controllato, con ruolo quindi attivo o passivo dell'individuo. In alcuni casi il soggetto prova attrazione, spinta verso un obiettivo, in altri la motivazione deriva da rinforzi, gratificazioni presenti nel contesto.

Nel rapporto con l'apprendimento la motivazione è stata considerata come centrata sul compito per cui si privilegia l'indipendenza dell'apprendere da aspetti esterni o sull'Io con attenzione per la dimostrazione di *competenza*. Anche questa divisione tuttavia non è del tutto funzionale alla comprensione delle dinamiche di apprendimento e motivazione e a proposte operative da applicare nel contesto scolastico.

In prima istanza è forse più corretto parlare di *orientamento motivazionale* il cui studio deve includere il contesto dell'apprendimento e le relazioni complesse tra individuo ed ambiente. Sono perciò considerati gli *antecedenti*, i *correlati* e le *conseguenze cognitive* del comportamento motivato.

La motivazione può essere quindi considerata come un pattern organizzato di diverse funzioni psicologiche che hanno il ruolo di dirigere, attivare e regolare l'attività rivolta verso un obiettivo. Il soggetto motivato tenta di raggiungere un obiettivo che può avere una valenza per se stesso o per raggiungerne altri. Nella scelta degli obiettivi e nel tentativo di raggiungerli, l'individuo considera le sue potenzialità e i suoi limiti e quindi ha ben presente il sé e il *sistema del sé*. Negli ultimi anni gli studi più interessanti, di natura prevalentemente interdisciplinare, hanno riguardato proprio aspetti quali: percezione e rappresentazione del sé e delle proprie capacità e competenze, credenze sull'intelligenza e sui processi cognitivi, consapevolezza di strategie metacognitive, attribuzioni causali di successi e insuccessi. All'interno di un quadro non così nettamente diviso come qualche tempo fa, tra motivazione estrinseca ed intrinseca, diventa interessante riflettere sulle principali tipologie di quest'ultima studiata da diversi autori, a partire dagli anni '50. Uno dei temi più interessanti con risvolti applicativi per il contesto educativo è quello della *curiosità* come spinta all'apprendimento. La teoria classica parla di ricerca continua dell'individuo di stimoli nuovi tali da superare la noia o la sazietà. L'ambiente deve pertanto offrire stimoli moderatamente nuovi, tali da favorire la motivazione. Di particolare interesse è la *proprietà collativa degli stimoli*, con caratteristiche quali: novità, complessità, incongruenza, che devono essere tali da non risultare troppo simili al già conosciuto (quindi noiosi) ma nemmeno troppo nuovi tanto da suscitare ansia e inibizione. Una incongruenza adeguata tra il conosciuto e il nuovo, produce quindi effetti motivazionali interessanti. Il rapporto tra curiosità ed esplorazione è inoltre alla base dello sviluppo cognitivo dai primi mesi di vita e perché tali comportamenti si attivino, è necessario che il bambino si trovi in una rete di relazioni sicure (attaccamento-separazione tra bambino e caregiver). Nell'area dello sviluppo infantile, accanto alla curiosità è stata osservata anche la *motivazione di competenza* (o effectance) che si esplicita con il bisogno di padroneggiare l'ambiente. L'esperienza infantile si costruisce su due tipi di apprendimento: ristretto e specifico coinvolto nel soddisfacimento di bisogni primari e ampio, nei periodi di tranquillità con comportamenti caratterizzati da scarsa ansia e paura di fallimento. La competenza è considerata sia come l'insieme delle caratteristiche individuali (conoscenze, abilità, atteggiamenti) che permettono di ottenere risultati utili all'adattamento e alla soluzione di problemi che come la capacità emozionale e motivazionale di costruire aspettative sulle stesse competenze, in un contesto, quindi, di autovalutazione. La motivazione di competenza può variare in momenti diversi della vita individuale e in rapporto alle esperienze di successo o insuccesso. Risulta interessante considerare altri aspetti connessi alla competenza come la percezione della stessa, la percezione del controllo, la *sfida ottimale* e la motivazione interiorizzata. Rispetto all'autopercezione di competenza i settori

nei quali si può osservare sono fondamentalmente quello cognitivo (attività e rendimento scolastico); sociale (avere amici, collaborare); fisico (attività sportive).

Nell'ambito della motivazione guidata da aspetti prevalentemente interni all'individuo, risulta inoltre importante la possibilità di scelta del compito o dell'obiettivo da raggiungere per come si osserva nella teoria dell'*autodeterminazione*. L'ambiente esterno può favorire lo sviluppo di questa tendenza se permette di soddisfare bisogni innati di competenza e, nello stesso tempo di affettività, dipendenza e autonomia.

#### 4. Motivazione alla riuscita e attribuzione causale

Per completare un quadro non esaustivo ma utile per delineare strumenti di valutazione e strategie operative, va considerata la *motivazione alla riuscita* o al successo. Le prime ricerche risalgono agli anni '40 e parlano di bisogno, necessità di riuscita. Negli anni '50 diversi studi sulla motivazione l'attribuiscono alla spinta a raggiungere il successo ed evitare il fallimento, considerate caratteristiche abbastanza stabili nella personalità. Concetti centrali sono quelli di conflitto tra forze opposte che spinge al comportamento (e all'apprendimento) e di *attribuzione causale* (di successo ed insuccesso). Le componenti della motivazione alla riuscita sono sia di tipo individuale, quali: aspettative, valori, credenze che ambientale quali: contesto e compiti attribuiti. Molti studi effettuati sulla costruzione di aspettative, credenze e valori mettono l'accento sul sé, sulla percezione e, in genere, sul concetto di autostima. Convinzioni, credenze e aspettative infatti influenzano in modo chiaro prestazioni e rendimento sia in campo scolastico che extra e possono fornire indicazioni sul futuro di quello studente. Costituiscono, infatti, buoni predittori di un orientamento positivo alla riuscita in un compito e, quindi, della tendenza al successo. Dalla psicologia sociale è stato poi mutuato il concetto di attribuzione causale, correlato appunto alla motivazione alla riuscita. In genere, nell'ambito della *cognizione sociale* che riguarda competenze di conoscenza e interpretazione degli altri e delle relazioni tra di loro, si ritrova l'abilità di attribuire cause e risultati ad eventi presenti nel mondo sociale (ma anche fisico). Di solito se si assiste o si è protagonisti di eventi più o meno felici, positivi o negativi, si tende a interpretarli, attribuendone la responsabilità a fattori interni o esterni. Le teorie sottostanti l'attribuzione sono di diversa natura e sempre più spesso, si sono occupate di come questo processo modifichi il rapporto tra gli individui e il gruppo, di come funzionino alcune *bias* (o errori sistematici). Uno degli errori più interessanti riguarda il ruolo di chi attribuisce: protagonista o spettatore dell'evento e l'esito dello stesso: positivo, successo o negativo, insuccesso e fallimento. Si tende infatti, se si è protagonisti di un evento positivo, ad attribuirlo ad una causa interna, quindi a se stessi e se l'evento è negativo a fattori esterni e ciò spesso rappresenta un chiaro tentativo di deresponsabilizzazione. Le teorie attributive sono complesse, molto più di quanto fin qui riportato e non univoche nelle loro ipotesi. E' tuttavia interessante collegare il tema dell'attribuzione alla motivazione alla riuscita per come diversi autori hanno fatto. Ciò avviene per almeno due motivi, l'attribuzione risponde ad un bisogno di conoscere, alla curiosità e all'efficacia, aspetti che costituiscono, come detto, parte integrante del processo motivazionale; inoltre, in modo più diretto si è dimostrato che lo stile attributivo, le modalità di attribuzione di successo o insuccesso sono predittori della motivazione alla riuscita. Il risultato in un compito è valutato dall'individuo considerando almeno quattro fattori: abilità, sforzo, difficoltà del compito, fortuna. A questi se ne aggiungono altri: attribuzione di carattere interno o esterno della causa (locus of control), stabilità e controllabilità. Il primo aspetto, sul quale si tornerà più avanti, ha come suo esito anche la credenza, la convinzione che si tratti di fattori modificabili se sono esterni quali: la fortuna, l'atteggiamento dell'insegnante quindi sottoposti a influenze ambientali o immutabili se si tratta di aspetti endogeni, legati, per esempio ai tratti di personalità, alle attitudini individuali. E' evidente che accettare l'una o l'altra ipotesi non solo per lo studente ma anche per l'insegnante, modifica radicalmente l'approccio al processo di insegnamento/apprendimento. Ritenere che le cause siano esterne, modificabili, pone al centro la professionalità dell'insegnante, la sua capacità di proporre situazioni stimolanti che supportino la motivazione e quindi il successo scolastico. Nel caso di fattori interni si può assistere a un senso di impotenza, a una passiva

accettazione di ciò che si verifica, sia esso un successo o no, rispetto a qualcosa che è geneticamente determinato e quindi rigido, immodificabile. Il secondo aspetto, la stabilità, si riferisce all'aspettativa per il futuro, per cui, per esempio in caso di insuccesso, ci si aspetta che si ripeta l'esito di quella prestazione. Le cause sono interpretate quindi come stabili nel tempo. L'ultimo fattore, la controllabilità, è riferito all'attribuzione di responsabilità (a sé o agli altri) e alle emozioni correlate. Nello specifico, nel contesto scolastico sono osservate soprattutto la compassione, se si ritiene qualcuno non responsabile di ciò che accade; la collera, se si ritiene un atto volontario e quindi evitabile, il senso di colpa se ci si ritiene coinvolti nell'evento.

La teoria attributiva ricopre un ruolo centrale all'interno degli studi e degli interventi sulla motivazione e si incrocia con altri temi ai quali si accennerà quali: prestazione, aspirazione, stima di sé, aspetti che, in ambito scolastico possono influenzare lo stesso sviluppo cognitivo ed emotivo. Una delle teorie più interessanti trova una sua prima applicazione negli anni '30 all'interno della Gestalt e pone in relazione il *livello di aspirazione* con il successo o insuccesso scolastico. Uno studente che possa decidere attività ed obiettivi si troverà in una situazione di scelta 'a rischio'. La scelta infatti sarà guidata intanto dal suo livello di aspirazione che dovrà essere non troppo alto, per evitare un insuccesso quasi sicuro, né troppo bassa per non auto valutare la prestazione troppo facile e inferiore agli standard previsti. E' necessario pertanto che si stabiliscano degli *obiettivi realistici*. Lo stesso meccanismo, con una maggiore responsabilità deve essere considerato da chi, di solito, attribuisce compiti e obiettivi o, perlomeno li condivide con gli studenti: l'insegnante. La motivazione alla riuscita risente quindi, forse più degli altri aspetti, del ruolo e della funzione del docente sia nello stabilire gli standard di riferimento ai quali collegare le aspirazioni individuali che nell'individuazione di un compito o obiettivo adeguato. Esperienze pregresse, situazioni attuali, caratteristiche individuali contribuiscono a creare tendenze nell'attribuzione, stili veri e propri che, in alcuni casi, possono cambiare nel corso dello sviluppo. Di particolare interesse per le ricadute anche nell'ambito clinico e psicopatologico, sono le ricerche su un particolare stile attributivo: *motivazione all'insuccesso* o fallimento appreso. Interessante è il contesto all'interno del quale questo meccanismo fu osservato: una ricerca in laboratorio su cani ai quali veniva somministrata una scossa. A una prima fase nella quale erano costretti a subire, non avendo possibilità di fuga, ne seguiva un'altra nella quale gli animali potevano scegliere se spostarsi o no. Anche nella seconda fase i cani subirono la scossa, avendo appreso l'insuccesso dalla prima situazione. Quanto detto finora è chiaramente in rapporto non solo con il raggiungimento di obiettivi cognitivi ma anche con la costruzione di un sé adeguato e di un buon livello di autostima. Il sé scolastico, infatti, da molte ricerche è visto in relazione con altri aspetti del sé: sociale, di relazione con gli altri; fisico, di buon livello di attività motorie; emotivo, caratterizzato dall'empatia.

Le ultime ricerche nell'area della motivazione riprendono i temi del sé inserendo un'attenzione particolare per i processi di volontà. In tale ottica evolutiva, si considerano i motivi basali, a base biologica e affettiva, anche definiti impliciti che si sviluppano molto precocemente, senza una piena consapevolezza, valutabili attraverso test proiettivi e quelli legati all'immagine del sé, con base cognitiva, consapevolezza tardiva, composti dalla percezione che una persona ha di sé, di preferenze, desideri, obiettivi.

Centrale nel processo motivazionale sono perciò l'intenzionalità e la consapevolezza, che implicano scelta e controllo di strategie. L'ultimo aspetto, con il passaggio graduale da comportamenti non strategici ad altri strategici produce una serie di deficit iniziali risolti nel corso dello sviluppo, di interesse per gli interventi nel contesto scolastico. Si passa dal *deficit di mediazione*, nel quale il bambino non riproduce le strategie proposte a quello di *produzione* con capacità di proporre quello che ha appreso a quello di *utilizzazione*, per cui si propone la strategia ma non si riesce a generalizzarla.

Risulta da quanto detto chiaro che bisogna considerare una prospettiva evolutiva, con differenze legate ai diversi livelli di età. Dai 4-5 anni in poi, infatti si chiariscono meglio sia gli aspetti più strettamente individuali, quali: interessi, competenza, controllo strategico che quelli socio-culturali: clima in classe, relazioni con insegnanti e pari, aspettative degli adulti. Rispetto ai primi fattori, individuali, per esempio, già in età prescolare si osservano tendenze e preferenze per alcune attività che, in seguito, si consolidano con situazioni stimolanti ed emozioni positive. Dai 4- 5 anni in poi si osserva la presenza delle prime

attribuzioni causali comprese quelle 'a rischio' come *l'impotenza appresa*. I meccanismi attributivi diventano più stabili e sistematici dai 9-10 anni. Le differenze più evidenti tra adulti e bambini riguardano poi la *struttura del sé* che, essendo in età precoce, non ben differenziata, globale, può essere valutata dagli stessi bambini totalmente positiva o negativa. Il rapporto tra costruzione del sé e attribuzioni mette in relazione fattori individuali e socio-culturali in un'area, quindi, influenzata dalla personalità e dalle caratteristiche individuali che interagiscono con il contesto, per esempio educativo.

#### 4. Valutare la motivazione

L'importanza della *valutazione* dei processi cognitivi è affermata ormai da diverso tempo ed entrata come *best practice* nell'istituzione scolastica. Una delle funzioni principali è quella *autovalutativa*, serve quindi da *feedback* per gli studenti che così conoscono in modo sistematico abilità, punti di forza così come criticità. Parlare in senso ampio di valutazione pone, tra l'altro, il problema dei *criteri* utilizzati dagli insegnanti o da chi si pone l'obiettivo di verificare. I criteri possono riguardare una comparazione con un risultato standard predefinito per cui gli studenti sono valutati in relazione al raggiungimento di un certo livello e nel confronto con gli altri. Un altro criterio mette in rapporto il rendimento attuale con quello pregresso dello stesso studente per valutare il miglioramento personale. Nel secondo caso, per esempio, con studenti di basso livello, una valutazione positiva, è utile per migliorare il senso di efficacia e la stessa motivazione alla riuscita.

Riflettendo nello specifico sulla valutazione della motivazione, si possono individuare alcuni problemi, connessi, per esempio, a una definizione non sempre chiara né operativa del termine. Può, infatti, diventare difficile, decidere cosa interessa valutare. Si tratta inoltre di un processo dinamico e interno per cui si incontrano una serie di difficoltà legate, tra l'altro, al ricordo delle risposte già date (necessario pertanto avere diverse versioni dello strumento utilizzato), a variabili quali la crescita del bambino e a notevoli differenze tra una prova e l'altra non per un'eventuale demotivazione ma per un fisiologico abbassamento della prestazione, osservato in molte situazioni. Una delle strategie proposte per una valutazione adeguata è considerare che si tratta di diversi aspetti da misurare. Si tratta intanto di *misurare la motivazione* in quanto tale e andrebbe, quindi, specificato quale tipo di motivazione si intende misurare e su quale aspetto si intende soffermarsi. Di interesse è anche studiare gli *stili motivazionali* e il sistema di convinzioni al quale si è in parte accennato e che riguarda la percezione della propria abilità, le aspettative sul compito, gli obiettivi.

Tra i problemi segnalati nell'ambito della motivazione si riscontra la scelta di considerare il processo per tratti, caratteristiche personali che permettono una qualche previsione dei comportamenti futuri oppure la valutazione dello stato motivazionale attuale. *L'orientamento motivazionale*, come più correttamente definito negli ultimi anni, è composto da molti fattori che includono processi cognitivi, quali: percezione, attenzione, formazione di aspettative, di credenze; risulta quindi evidente la necessità di ricorrere a diverse metodologie di ricerca e studio: dai *questionari*, ai *test proiettivi*, ai *test cognitivi*, alle *interviste*.

In via preliminare alcuni studi consigliano di differenziare le motivazioni all'interno di grandi categorie quali: attività spontanea (intrinseca), centrata sulle attività; controllata dall'esterno; che produce risultati; diretta a uno scopo di tipo diverso: gratificazione, approvazione o risultato concreto come guadagno materiale; con aspettative di autoefficacia; centrata sulla volizione. In base al tipo di motivazione dovrebbero essere individuate le metodologie più adeguate. Non si tratta, tuttavia, di utilizzare in modo univoco una sola strategia per tipologia, si ritiene, infatti, anche in questo caso, che l'integrazione tra più metodi abbassi i rischi e le criticità connesse a ogni metodo. Si pensi, per esempio, a test, questionari, interviste o metodo osservativo che, singolarmente, possono risultare lacunosi o manifestare errori sistematici mentre, integrandoli, si può ottenere una valutazione più adeguata. I limiti, per esempio dei test sono principalmente nella validità e attendibilità dello stesso, se quindi misura ciò per cui è stato costruito e se è applicabile a tutta la popolazione che interessa. Nel caso dei questionari il dubbio principale

riguarda le domande aperte, che forniscono informazioni più attendibili e più ampie e sono più utili con bambini piccoli ma di difficile valutazione e comparazione e quelle chiuse che sono più facilmente decodificate ma possono essere suggestive per come il termine è stato usato da Piaget e produrre una risposta legata alla desiderabilità sociale. *L'osservazione*, da sempre il metodo più importante per lo studio infantile, ha tuttavia bisogno di scegliere tra la *partecipata* e la *neutrale* e poi deve prevedere una serie di fasi precedenti di definizione dell'obiettivo, dell'elenco di comportamenti da osservare e dell'individuazione di tempi e luoghi che garantiscano una comparazione tra soggetti e contesti diversi.

Alcuni esempi di valutazione della motivazione si ritrovano in letteratura e riguardano la tipologia spontanea e auto motivata che utilizza le scale (Likert) considerando, tra l'altro, le attività gradite e una serie di domande con giudizi su discipline specifiche e attività collegate (Eeguire compiti di.....mi diverte molto; quando faccio i compiti di....mi sento veramente bene). Si possono anche rilevare stati d'animo e vissuti con metodi osservativi, scale o anche interviste qualitative. Attenzione particolare si presta al tema degli interessi, in generale e per lo studio in particolare, rilevati con uso di test e questionari sui quali si tornerà più avanti. Altri studi interessanti hanno riguardato la motivazione controllata dall'esterno con attenzione particolare per la teoria dell'autodeterminazione. A questo proposito uno degli strumenti più interessanti e utilizzati è l'*ACMS (Academic Motivation Scale)* che indaga sull'influenza che genitori, insegnanti e compagni hanno sul comportamento stesso e quanto le aspettative esterne diventino un obbligo per lo studente. Uno dei temi più interessanti è quello della *motivazione alla riuscita* (o al successo) che si è detto è legato ai processi attributivi. I questionari e test usati indagano l'orientamento, le aspettative rispetto al successo e le paure di fallimento. Uno dei più usati è l'*AMS (Achievement Motive Scale)* che rileva anche l'impegno che si osserva nei compiti che, insieme alla perseveranza, può essere uno degli indici di alta motivazione. Un metodo peculiare per un processo non solo emotivo ma anche cognitivo è l'uso dei test proiettivi che è giustificato nella teoria dei motivi basali, inconsapevoli. Tra l'altro si utilizza il *TAT (Thematic Apperception Test)* che indaga disposizioni presenti fin dalla nascita prima dell'emergere del sé e che, in alcuni casi, sono discrepanti tra loro. Come detto in precedenza oltre all'interesse per le esperienze pregresse e per il tipo di motivazione si possono tentare previsioni sulle aspettative di successo sia basate su percezione di autoefficacia che valutando le prestazioni ottenute fino a quel momento.

Da quanto detto risulta che la valutazione di un processo complesso come l'orientamento motivazionale con correlati importanti quali lo stile attributivo, può risultare difficile e, in alcuni casi, richiedere tempo ma, considerata l'importanza che riveste in un'ottica di *autovalutazione* e di miglioramento dei meccanismi di apprendimento, si considera un'attività fondamentale nel contesto scolastico. Ciò anche al fine di abbassare fino a eliminare fenomeni gravi e con conseguenze a lungo termine anche sul benessere generale dello studente quali: la paura del fallimento e l'insuccesso o impotenza appresi.

## 5. Strategie per migliorare la motivazione allo studio

Gli aspetti teorici fin qui trattati hanno messo in evidenza alcuni nodi cruciali anche per le proposte operative. In prima istanza la motivazione deve essere, pur nella sua complessità, ben definita in modo da individuarne tipologie e possibili misurazioni. Si tratta di un aspetto che, soprattutto dalla rivoluzione cognitivista in poi, ha ricevuto notevoli attenzioni e ha contribuito a una nuova visione dei processi di apprendimento/insegnamento. Studente e docente sono parte attiva in una co-costruzione di conoscenze e competenze. Per molti anni sono state privilegiate forme di apprendimento meccanico, contenutistico, utile in un certo contesto anche per la diffusione della cultura. Autori quali Vygotskij e Bruner hanno tuttavia rilevato che si deve prestare attenzione all'apprendimento significativo che si verifica in un contesto relazionale. Il secondo autore soprattutto ha posto al centro le strategie che sempre di più sono diventate importanti. Il famoso *'learn to learn'*, imparare ad imparare, come spinto all'apprendimento, conferma l'importanza di aspetti metacognitivi, al cui interno la motivazione ha un posto di rilievo. Negli ultimi anni il rapido diffondersi di *ICT*, l'utilizzo diffuso dei *Social Network*, con la possibilità di acquisire informazioni veloci e

aggiornate (forse troppe), ha confermato che le stesse possono cambiare in tempi rapidi e che è necessario quindi stimolare la ricerca attiva e il ruolo delle metodologie più che i contenuti in quanto tali.

Se alla base dell'*apprendimento efficace* si ha quindi il ruolo attivo dell'individuo e la sua scelta di metodi e stili cognitivi appropriati, le proposte per strategie di miglioramento della motivazione non possono essere prescrittive e predeterminate. Considerata la complessità del processo e l'intervento di fattori individuali e relazionali il percorso può avere degli aspetti comuni in diverse realtà ma caratterizzarsi in base alle individualità che interagiscono: studenti e docenti.

L'orientamento motivazionale si inserisce nel più ampio tema delle strategie cognitive e metacognitive. Negli ultimi anni esperienze internazionali e nazionali importanti hanno lavorato sulle cosiddette competenze trasversali, tra le quali si hanno metodo di studio e *abilità metacognitive*, compreso l'orientamento motivazionale. Una possibile organizzazione di progetti sulle strategie motivazionali ha alla sua base la conoscenza della situazione di partenza con una valutazione sistematica di alcuni aspetti, ai quali si accennerà che, proprio per le caratteristiche dei processi cognitivi, si traduce in autovalutazione.

Le attività che si propongono hanno possibile applicazione in un gruppo-classe nel quale i livelli di motivazione seguano una distribuzione normale con eccellenze e situazioni di deficit. Queste ultime, tuttavia, potrebbero avere necessità di interventi individualizzati. Se ci si trova, infatti, davanti a situazioni di demotivazione e deficit di interesse con aspetti di insuccesso appreso che facciano ipotizzare problemi nel sé, non solo scolastico, l'intervento dovrebbe essere affidato ad esperti che, in diverse sedute e con metodi integrati, elaborino uno schema diagnostico con relativi correttivi.

La prima fase è quindi costituita dalla *valutazione* di una serie di aspetti metacognitivi connessi a motivazione e sistema attributivo. Aspetto importante da considerare è l'*età* dei soggetti coinvolti. I bambini più piccoli potranno essere impegnati in valutazioni preliminari su interessi, attività esplorativa con l'uso di cartoni, vignette, strategie di immediata comprensione e che non necessitano di abilità di scrittura o di narrazione approfondita.

I risultati ottenuti sono discussi individualmente, in piccoli gruppi o nell'intero gruppo classe, secondo tempi e modi che i docenti coinvolti decideranno, anche in base alla situazione evidenziata dall'analisi.

In ogni caso, non esiste un unico metodo per valutare e intervenire su processi così complessi; la scelta è quindi guidata dalla disponibilità e dalle conoscenze e competenze dei docenti che, in team, avviano il percorso. In base all'obiettivo principale, con bambini più grandi, si potranno utilizzare scale con le quali gli studenti classificheranno discipline e attività connesse; questionari con domande aperte e chiuse su convinzioni e aspettative su intelligenza, suo funzionamento o, più nello specifico sulla propria abilità ed efficacia in situazioni cognitive. In letteratura si trovano molti esempi di valutazione e misurazione di competenze metacognitive e motivazione di non difficile applicazione.

Per le scuole superiori uno dei sistemi più completi è presente nel libro di De Beni, Moè e Cornoldi: *Amos* (2003, Erickson), acronimo di Abilità e Motivazione allo Studio.

La proposta dei colleghi dell'Università di Padova risulta interessante ed applicabile per diversi motivi. In prima istanza la motivazione è chiaramente e correttamente inserita all'interno delle abilità metacognitive. I questionari, inoltre, indagano su diverse componenti dei processi cognitivi e metacognitivi: le convinzioni personali, le percezioni rispetto all'utilizzo e il reale uso delle stesse. Gli strumenti proposti sono di semplice applicazione su diverse aree e sono somministrabili anche separatamente. Nello specifico le aree di interesse sono: le *strategie di studio (QSS)*, *l'approccio allo studio o metodo di studio (QAS)*, *gli stili cognitivi (QSC)*, *la prova di apprendimento (PA)* e *le convinzioni (QC)*. La lettura e interpretazione dei dati è abbastanza facile e permette di comparare i risultati ottenuti con quelli di un ampio campione diviso per livello di età.

La lettura dei dati può essere effettuata dagli stessi studenti, guidati dal docente e ha un'importante funzione di autovalutazione dalla quale partire per avviare azioni di riflessione e miglioramento delle diverse abilità. La consapevolezza dei processi di pensiero e delle strategie cognitive messe in atto è uno degli elementi della metacognizione che è costituita anche dal controllo sui processi. Acquisita quindi la consapevolezza di strategie e motivazione allo studio con eventuali deficit e lacune si può procedere ai cambiamenti

individuali e di gruppo utili per raggiungere un livello adeguato. Programmi di cambiamento e miglioramento anche in questo caso sono legati all'età degli studenti e agli obiettivi che studenti e docenti si pongono che possono essere di diverso livello.

Gli interventi che a diversi livelli di età e di scuola si propongono, possono riguardare gli *interessi* che, presenti fin dall'età prescolare, si mantengono e consolidano con il supporto di *stili di insegnamento* adeguati e stimoli per la scelta autonoma degli obiettivi di apprendimento. Attività di *cooperative learning* e *leadership democratica* favoriscono le relazioni positive tra pari e, nello stesso tempo, la scelta di obiettivi condivisi aumenta le occasioni di apprendimento efficace e strategie di controllo.

In ambito scolastico si può anche lavorare sulle concezioni che studenti e docenti hanno rispetto alle abilità cognitive, in particolare all'*intelligenza*, che può essere considerata come entità, *statica*, non modificabile o *incrementale* che quindi è suscettibile di cambiamenti e miglioramenti. Ciò influenza la motivazione allo studio e i meccanismi attributivi di successo e insuccesso. Esempi interessanti cross culturali vengono dal confronto tra l'ambiente statunitense per il quale l'apprendimento è legato all'impegno e quello tedesco che pone al centro le abilità. L'attribuzione è anche influenzata dallo stile educativo e dal clima in classe che, se cooperativo, abbassa l'ansia e migliora le prestazioni. Un esempio interessante di influenza degli adulti sulle attribuzioni si osserva nel caso delle presunte *differenze di genere* nel caso della *matematica*. Le concezioni ingenuie parlano di una predisposizione nei maschi rispetto alle femmine ma le differenze di prestazione si osservano solo dopo la V elementare, sono perciò legate alle aspettative di successo o insuccesso degli adulti (insegnanti e genitori). Si può perciò intervenire sulla motivazione in modo precoce lavorando su fattori quali: tipologia di compito presentato, caratteristiche del materiale e aspettative e credenze degli adulti che dovrebbero averne consapevolezza, valutando il peso delle loro concezioni sulla motivazione del bambino/ragazzo.

In sintesi si può affermare che per un adeguato progetto di miglioramento delle strategie motivazionali:

- bisogna inserirle nel più ampio quadro delle abilità metacognitive;
- si parte dalla misurazione e valutazione dell'esistente con metodi diversi a seconda del livello di età e del tipo di motivazione o processi collegati: test, questionari, interviste, scale, osservazioni;
- i risultati ottenuti costituiscono un'autovalutazione per gli studenti che inizieranno con lavori di gruppo e/o individuali ad avviare un cambiamento nella direzione del miglioramento delle strategie;
- gli insegnanti dovrebbero acquisire consapevolezza di quanto osservato nei loro studenti e di come non solo il loro comportamento e il loro stile educativo e relazionale ma anche convinzioni e credenze meno evidenti, influenzino la motivazione allo studio degli studenti in modo che possano avviare, se necessario, un cambiamento nel processo di insegnamento/apprendimento.

## BIBLIOGRAFIA

Boscolo P. (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico*. Utet, Torino.  
Uno dei manuali più completi sul tema con due ottimi capitoli proprio sulla motivazione.

De Beni, R. Moè, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Il Mulino, Bologna.

Si analizza il rapporto tra apprendimento e motivazione con un'accurata differenziazione tra le diverse tipologie di motivazione e con attenzione agli aspetti valutativi ed evolutivi.

De Beni, R., Moè, A., Cornoldi, C. (2003). *Amos, Abilità e motivazione allo studio: Prove di valutazione e orientamento*. Erickson, Trento.

De Beni, R., Pazzaglia, F., Molin, A., Zamperlin, C. (2001). *Psicologia cognitiva dell'apprendimento*. Erickson, Trento.

Una completa raccolta di strumenti che indagano le aree di abilità e motivazione allo studio. Applicazione e analisi dei risultati di semplice lettura. Molto utile per valutazione e autovalutazione di ragazzi di scuola superiore.

Fioretti S. (2006). *Individualizzazione e motivazione scolastica*. Franco Angeli, Milano.

Un interessante excursus storico e teorico su apprendimento e motivazione con attenzione particolare alle strategie educative più recenti nell'area della individualizzazione dei processi formativi.

Rheinberg, F. (2004). *Valutare la motivazione*. Il Mulino, Bologna 2006.

Un ottimo approfondimento sul tema della motivazione e, in particolare, della valutazione della stessa considerando gli approcci classici e quelli innovativi.

Rheinberg, F. (2002). *Psicologia della motivazione*. Il Mulino, Bologna 2003.

Una visione esauriente sul tema della motivazione inserita nell'area più ampia delle abilità meta cognitive. Sono approfondite le diverse teorie con un approccio integrato.

## Glossario

**Attribuzione causale-** concetto usato in psicologia sociale inizialmente per definire le interpretazioni individuali di eventi nei quali si è coinvolti come spettatori o come attori. Molto utile in ambito scolastico per avviare e mantenere la motivazione al successo scolastico.

**Insegnamento/apprendimento-** definizione recente del processo che si instaura nel contesto scolastico e che pone al centro non abilità individuali di apprendere o insegnare ma il carattere relazionale della conoscenza, come co-costruzione.

**Insuccesso appreso-** nel processo di apprendimento e motivazione, si può instaurare un meccanismo patologico di demotivazione che produce appunto la percezione di fallimento prima di iniziare il nuovo compito.

**Metacognizione-** abilità cognitive costituite da due aspetti: conoscenza e controllo delle proprie strategie cognitive; controllo esecutivo sulle stesse (es.metamemoria, metattenzione)

**Motivazione-** concetto complesso, che rientra nelle abilità metacognitive; racchiude componenti individuali e sociali. Costituisce una spinta, una volontà a raggiungere un obiettivo. Tra le più interessanti la motivazione al successo, legata allo stile attributivo.