

Cogito, ergo valeo

La motivazione e il rendimento scolastico nella prospettiva delle attribuzioni cognitivo-comportamentali

di Giovanni Gandola, capogruppo SSP/SM Luganese Est

Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della scuola media no. 14, dicembre 1996, pag. 21-29

Introduzione

Nella ricorrenza del cinquecentenario della nascita di René Descartes, conosciuto nell'area culturale italiana con il nome di Cartesio, mi è parso accattivante richiamarmi, nella scelta del titolo, alla celebre affermazione riportata nelle Meditazioni.

Il cogito, ergo sum diventa, per gli scopi del presente articolo, cogito, ergo valeo: in verità sarebbe stato più corretto dire cogito, ergo possum proficere - letteralmente: se penso (in modo adeguato), allora posso riuscire! Così facendo però l'affermazione avrebbe perso quella musicalità e quella essenzialità tipicamente cartesiane.

Per Cartesio la pratica del dubbio sistematico del pensiero era imprescindibile nella ricerca della verità, la quale richiedeva l'abbandono di ogni sapere ricevuto, oggi diremmo di qualsiasi pregiudizio appreso. Ispirandomi a questo metodo di indagine, vorrei proporre un itinerario esplorativo attorno ad alcuni temi psicopedagogici ritenuti ormai classici: l'impegno, la motivazione, il rendimento e la riuscita scolastica. In questo viaggio ho la fortuna di essere assistito da una guida esperta: il prof. Franco Marini, dal cui libro "Avere successo a scuola", pubblicato nel 1993 presso l'editore Franco Angeli a Milano, ho tratto gli spunti e tutti quei riferimenti indispensabili per dare consistenza a questo studio.

Tengo a precisare che i vari ricercatori che compaiono nel presente testo, e per i quali vi è l'indicazione bibliografica alla fine, sono autori citati in prima persona dal Marini nella sua opera.

Come indicato nel sottotitolo, l'orientamento teorico di questo articolo è di natura cognitivo-comportamentale, che come è noto privilegia i fatti conoscitivi che rendono la persona più consapevole e prende in conto principalmente gli elementi direttamente osservabili.

Ritornando ancora a Cartesio, ed in particolare al trattato sulle "Regole per la direzione dell'intelligenza", si può notare, nella tendenza verso la riduzione del molteplice e del diverso a strutture formali semplici, nell'esigenza di sintesi direbbe il filosofo, una interessante affinità con il modello tridimensionale di Weiner relativo alle attribuzioni. E' d'uopo ricordare tuttavia che in Cartesio le cognizioni sono indipendenti dall'esperienza, la *res cogitans*, la sostanza pensante è in contrapposizione alla *res extensa*, ossia la sostanza materiale. Inoltre la vera conoscenza non è costruita dalla mente umana, ma appresa in una sorta di illuminazione divina.

Prima di addentrarmi nel merito dell'argomento, vorrei segnalare ancora che questo articolo comporrà, in un prossimo numero della Rivista SSP, un'appendice dedicata ai fenomeni dell'ansia scolastica e allo sviluppo del concetto di abilità sociali quali fattori dell'adattamento scolastico.

A proposito di educazione

Secondo Pontecorvo (13) l'educazione in generale può essere considerata come un processo di mutamento, infatti l'apprendimento implica numerose trasformazioni nelle conoscenze, negli obiettivi, nei giudizi e nei criteri di comprensione degli eventi.

Questo sviluppo è il frutto di una interpretazione che prende forma in una determinata realtà culturale caratterizzata da precise coordinate spazio-temporali. Per Suchodolski (15) l'educazione è un'azione dello stimolare, dell'ispirare, del liberare. Un buon educatore è consapevole che il suo operato, creando condizioni ambientali adeguate, fa sorgere nell'allievo nuovi bisogni, nuove motivazioni. Boscolo (2) sostiene che l'apprendimento scolastico è un processo triplice: costruttivo, strategico ed interattivo.

"Apprendere qualcosa non è mai un semplice immagazzinare l'informazione, ma connetterla all'informazione già presente nella memoria... la conoscenza viene cioè costruita, piuttosto che registrata o semplicemente recepita, e tale costruzione è influenzata dal modo in cui la conoscenza precedente è strutturata. Strategico perché l'apprendimento è attivo e comporta l'uso di abilità... infine, interattivo per il fatto che esso risulta inserito in un contesto di istruzione che comprende variabili numerose quali gli atteggiamenti, lo stile e le aspettative degli insegnanti, la struttura e l'organizzazione dei materiali di apprendimento, i metodi didattici, ecc."

Secondo i più recenti orientamenti di ricerca psicopedagogica la valutazione, intesa come verifica dei risultati raggiunti dall'allievo, è un aspetto centrale della situazione di apprendimento/insegnamento. Marini in proposito sottolinea come questo momento educativo sia affidato a criteri di misurazione soggettiva del rendimento scolastico, che riflettono la personale posizione dell'insegnante, relativamente a ciò che deve essere modificato, corretto e recuperato.

Spingendosi più in là, Gulotta (5) afferma che se esiste un contatto diretto tra insegnanti e allievi, non solo hanno rilievo il contenuto della informazione e il modo in cui questa è trasmessa, ma anche il rapporto che esiste tra i differenti soggetti. Ovviamente, in questo rapporto agiscono in modo attivo e dinamico entrambe le parti che utilizzano diversamente le informazioni e tendono a rispecchiarle in modo personale, secondo i propri punti di vista.

Come vedremo più avanti è grazie al ricorso ai contributi emersi in seno alla teoria attribuzionale che si possono studiare le aspettative, le reazioni cognitive ed emotive, i comportamenti che marcano le interazioni sociali tra insegnanti e allievi.

La motivazione scolastica

Colpo (3) dichiara che *"con il concetto di motivazione si intende far riferimento a situazioni e processi che incitano e dirigono l'azione di un individuo"*.

Tuttavia, riprendendo una distinzione cara a Lostia (9), va osservato che *"un primo livello riguarda i comportamenti motivati che, in quanto eventi fisici, possono essere definiti in maniera inequivocabile e misurati con sufficiente precisione; un secondo livello di analisi riguarda la motivazione vera e propria: ogni spiegazione che la concerne deve essere affidata a proposizioni teoriche ed ipotetiche"*.

Parafrasando Marini si può concludere che risulta pertanto possibile compiere una valutazione più o meno attendibile dei comportamenti motivati; ciò che non è altrettanto possibile è una misurazione certa della motivazione che sta alla base di un comportamento motivato.

Nel contesto scolastico, ricorda Pontecorvo (13), la motivazione si manifesta nell'impegno che un individuo è disposto a mettere nelle attività richieste dalla scuola ed è quindi indispensabile affinché l'apprendimento si traduca in una specifica prestazione e si stabilizzi attraverso l'esercitazione. In questa prospettiva, la conoscenza degli esiti della propria produzione, rappresenta un effetto motivante, perché tende a stimolare o a deprimere, a seconda che la comunicazione ricevuta sia positiva o negativa, l'impegno che seguirà e, indirettamente, la stessa motivazione allo studio.

Non va inoltre dimenticato che il giudizio personale espresso dall'insegnante può veicolare una importante funzione di sostegno e di incoraggiamento per le successive prestazioni scolastiche dell'allievo.

Riferendosi ancora alla teoria, occorre ribadire che la psicologia dell'educazione differenzia due tipi di motivazione scolastica: la motivazione estrinseca, che agisce dal di fuori, sicuramente positiva, anche se i suoi fini sono quelli di ricevere buoni voti, di ottenere un riconoscimento di status, di avere l'ammirazione dagli insegnanti, l'apprezzamento dai compagni; e la motivazione intrinseca, che muove dal di dentro, e il cui fine è la conoscenza in se stessa.

Sovente, è questa seconda modalità di motivazione che gli insegnanti si propongono di suscitare negli allievi in virtù del proprio insegnamento! Da un punto di vista genetico sappiamo che ogni bambino mostra, fin dalla prima infanzia, una forte tendenza all'esplorazione dell'ambiente, alla manipolazione degli oggetti che lo circondano, all'interesse per le situazioni nuove. Ad un dato momento questo bisogno generico diventa motivazione alla conoscenza, *"il desiderio di capire, di formulare e risolvere dei problemi, di padroneggiare un argomento o una situazione... diventa il motore di un tipo fondamentale di motivazione, che viene definito come motivazione alla competenza"* {cfr. Colpo (3)}.

Boscolo (2), provocatoriamente, asserisce che un compito fondamentale dell'istruzione dovrebbe essere quello di fornire e conservare nell'allievo il gusto di imparare indipendentemente dai premi o dal timore delle brutte figure. Tuttavia, lo stesso autore, in un passo seguente, rammenta come questo obiettivo vada perseguito in modo realistico, tenendo nella giusta considerazione le dinamiche motivazionali che accompagnano e talvolta inibiscono anche il più genuino interesse allo studio.

La teoria dell'attribuzione

Se dimentichiamo per un attimo la cornice scolastica e rivolgiamo lo sguardo alla realtà sociale, troviamo in Heider (7) un precursore della teoria dell'attribuzione. Egli, nel lontano 1958 formalizzò la cosiddetta psicologia del senso comune o analisi ingenua dell'azione. Nella medesima si faceva riferimento al bisogno comune e normale di ognuno di noi di assegnare una o più cause agli eventi personali, questo allo scopo di poter esercitare su di essi un certo controllo e una parziale previsione di ciò che il futuro ci avrebbe potuto riservare.

In seguito, Jones e Davis (8) hanno ripreso e completato il lavoro di Heider, sottolineando l'importanza delle persone rispetto alle cose, le prime dotate di intenzionalità, e quindi oggetti privilegiati dei nostri interessi attributivi.

Per questi autori l'attribuzione consiste nel compiere delle inferenze sulle caratteristiche altrui, a partire dai comportamenti osservati.

Secondo Marini (11), per il principio dell'effetto non comune l'osservatore tende a compiere delle inferenze attribuzionali quando un comportamento osservato si discosta dalle sue aspettative.

"Per esempio, se un allievo studia abitualmente e si comporta in modo corretto, tale comportamento produce da parte del suo insegnante minori attribuzioni di quelle relative al comportamento indisciplinato e poco diligente di un altro allievo".

Egli rileva inoltre che il processo attributivo viene attivato proprio quando l'azione osservata si discosta dalla prescrizione di ruolo e risulta essere socialmente inaccettabile.

"Non c'è alcun supporto per attribuire caratteristiche personali ad una persona che se ne sta zitta in chiesa... ma se la stessa persona durante la funzione parla ad alta voce disturbando, molto probabilmente gli astanti compiranno delle inferenze negative sul suo carattere".

E' ancora Marini (11) ad individuare due aspetti che favoriscono l'attribuzione. Il primo, definito di rilevanza edonistica, si determina quando l'azione di una data persona ha delle ripercussioni remunerative o punitive sull'osservatore, questo fa sì che gli effetti dell'azione vengano assegnati ai fattori disposizionali propri dell'agente, positivi o negativi che siano, sottovalutando eventuali incidenze di situazione.

Il secondo, chiamato di personalismo, si produce quando l'osservatore giudica l'azione intenzionalmente volta a favorirlo o a danneggiarlo.

In proposito, Jones e Davis (8), evidenziano specificamente nel contesto scolastico che quanto più i comportamenti degli allievi rimettono in causa il sistema di valori dell'insegnante, tanto più questi sarà indotto a farne risalire le cause a tratti personali degli allievi, con conseguenti giudizi positivi o negativi nei loro confronti.

Ritroviamo qui un distinguo prospettato da Gulotta (5) secondo il quale chi pone in atto un comportamento (agente) tende a percepirlo e a giudicarlo in modo del tutto differente da colui che osserva o ne viene a conoscenza: *"l'agente tende ad attribuire le sue azioni a fattori esterni, mentre l'osservatore tende ad attribuire le medesime azioni a disposizioni personali dell'agente"*.

L'esempio più classico nell'ambito scolastico è quello dell'esame non superato; lo studente imputerà il fatto a cause situazionali (difficoltà del compito, severità dell'insegnante, sfortuna), mentre l'insegnante tenderà ad attribuirlo alla mancanza di impegno dell'allievo o alla sua scarsa abilità nella disciplina (fattori disposizionali).

In sostanza quello che sembra avvenire è una diversa focalizzazione della attenzione su elementi informativi differenti, questo provoca di riflesso una diversa prospettiva in merito allo stesso evento.

Lo studio delle attribuzioni nell'ambito scolastico viene principalmente accreditato a Weiner (17) , il quale ha edificato le sue teorizzazioni prendendo spunto dalla classica teoria della motivazione al successo.

Questo concetto indica quei comportamenti che sono diretti a conseguire determinati risultati, esso si manifesta nella volontà di riuscire superando ostacoli e difficoltà. Mc Clelland (10), riteneva che l'esistenza di una motivazione di tal tipo fosse legata, attraverso le esperienze, all'attesa di una modificazione emotiva, positiva o negativa, riferita al raggiungimento di un livello di qualità. A seconda che da una situazione venga risentita una speranza di successo, o per contro un timore dell'insuccesso, ne risulta un comportamento attivo di ricerca o piuttosto di scansamento. Da questo modello rimane pure plausibile l'insorgenza di un conflitto allorché vi sia presenza contemporanea delle due tendenze con medesima intensità.

Diverse ricerche sperimentali hanno evidenziato come la motivazione al successo sia relativamente stabile, per uno stesso soggetto, nelle varie situazioni e nel tempo. Questo desiderio di riuscita risulta correlato con dei tratti di personalità quali la perseveranza, l'energia e il desiderio di comprendere i problemi. Di conseguenza, Marini ribadisce la necessità di non connotare negativamente questo costrutto, né di associarlo a comportamenti socialmente poco apprezzati come la competizione o l'arrivismo. Anche Colpo (3), in proposito, sostiene che *"il bambino che studia per il bel voto, per inserirsi tra i migliori, è un bambino condizionato da una serie di rinforzi che famiglia-scuola-società elargiscono tanto generosamente a chi meglio si conforma ad aspettative e valori socialmente accettati"*.

Pontecorvo (13) specifica per di più che la motivazione al successo è fortemente connessa alle aspettative e ai valori culturali della classe di appartenenza: *"è tanto più forte quanto più alto è lo stato*

socio-economico dell'alunno, è presente in modo accentuato nei gruppi e negli individui che hanno aspirazioni di ascesa sociale...".

D'altra parte, a complemento di quanto sin qui dichiarato, va ricordato che gli studi classici sulla motivazione al successo hanno chiaramente mostrato come l'individuo con buona motivazione al successo si cimenti in attività contrassegnate da un livello medio di aspirazione e di rischio conseguenti, mentre il soggetto con scarsa motivazione al successo si caratterizza per delle ambizioni francamente irrealistiche, o allora viceversa del tutto insignificanti. Risparmio a questo punto al lettore avveduto le ragioni di tali diversi comportamenti.

Ritornando finalmente a Weiner va detto che la sua teoria prende spunto dall'analisi delle specifiche cause ascritte al successo, o al fallimento proprio e altrui, per portare la riflessione sulle conseguenze affettive, cognitive e comportamentali che esse ingenerano.

	Interne		Esterne	
	Stabili	Instabili	Stabili	Instabili
Controllabili				
Non controllabili				

FIG. 1

Il modello attribuzionale di Weiner

Secondo Weiner (16) ognuno di noi, per spiegare l'esito positivo o negativo delle proprie azioni, prende in considerazione quattro cause fondamentali: l'abilità, lo sforzo o impegno, la difficoltà del compito, la fortuna. A scuola, sia l'allievo che l'insegnante ricercano una spiegazione dei vari risultati, e l'attribuzione all'una o all'altra causa summenzionata, influenza sensibilmente le aspettative di entrambi a riguardo delle successive prestazioni.

Come molti ricorderanno già Rosenthal e Jacobson (14), col termine di "effetto Pigmalione", avevano indicato questa tesi, in forza delle quale le aspettative coltivate da un soggetto tendono ad essere confermate. Altri autori, in ambiti diversi, hanno poi definito questo assunto la profezia che si autodetermina.

Marini sostiene che il processo di verifica, cioè la ricerca delle prove che giustifichino le proprie osservazioni, segue i due principi della economia cognitiva e della dissonanza cognitiva.

In virtù del primo il soggetto tende a non abbandonare l'ipotesi di partenza e, grazie al secondo esclude o reinterpreta i fatti, armonizza le sue idee o atteggiamenti, allo scopo di mantenere una coerenza mentale interna.

Questa spinta verso l'omogeneità di pensiero sarebbe tanto più forte quanto più la contraddizione incontrata è marcata.

Poiché in realtà le possibili cause di successo o fallimento sono abbastanza numerose, Weiner e collaboratori (18), hanno ipotizzato un modello tridimensionale per classificarle; nel medesimo

vengono individuate tre dimensioni causali essenziali, denominate dimensioni invarianti del processo attribuzionale.

Esse sono rispettivamente: la **stabilità**, la **controllabilità** e il **locus**.

"Un fattore causale può essere più o meno stabile nel tempo (la capacità di uno studente è considerata un fattore relativamente stabile, mentre è ritenuto instabile l'impegno contingente con il quale viene affrontata una prova); più o meno controllabile dalla persona (l'impegno, per esempio, è più immediatamente controllabile della capacità; interno al soggetto (ad esempio la capacità) o esterno (la difficoltà del compito)" (Marini (11).

Weiner ritiene che il locus interno o esterno, inteso come sede della causa percepita, sia dipendente dal significato soggettivo dell'attribuzione: *"lo stato di salute... può essere considerato sia una causa interna che esterna all'individuo, a seconda che la malattia venga percepita come uno stato cronico oppure passeggero"* (Marini 11). Per una maggiore comprensibilità del sistema tridimensionale si rinvia il lettore alle figg. 1 e 2.

La distinzione tra cause interne e esterne era già stata scoperta da Heider (7), tuttavia in seguito altri studiosi tra cui Nigro (12) hanno elaborato il concetto di locus of control. Questo costrutto fa riferimento alla credenza di una persona circa il controllo degli eventi della vita: *"alcuni individui si*

FIG. 2

Cause (fattori)	Dimensioni causali
impegno abituale	interna, stabile, controllabile
impegno contingente	interna, instabile, controllabile
pregiudizi del docente	esterna, stabile, controllabile
aiuto da parte di terzi	esterna, instabile, controllabile
abilità	interna, stabile, non controllabile
umore	interna, instabile, non controllabile
difficoltà del compito	esterna, stabile, non controllabile
fortuna	esterna, instabile, non controllabile

sentono particolarmente responsabili di ciò che accade loro... questi soggetti sono definiti interni. Altri percepiscono i risultati che ottengono come determinati da forze al di là del loro controllo... questi sono definiti esterni".

Come già anticipato l'interesse del contributo di Weiner è significativo nel chiarire le conseguenze psicologiche di uno specifico risultato, nei termini di aspettative, motivazioni, emozioni e prestazioni successive.

Nel caso in cui l'allievo attribuisca l'esito positivo, riportato nel compito o nell'interrogazione, alla propria abilità (causa stabile), l'aspettativa di successo futuro aumenta; l'allievo è convinto di poter prevedere con maggior sicurezza un bel voto in una seguente prova. L'aspettativa di successo diminuisce per contro se la buona riuscita viene ascritta alla fortuna o all'aiuto da parte di un compagno (causa instabile).

Allo scopo di rendere più intelligibile l'insieme delle reazioni emotive e cognitive si veda lo schema elaborato da Gulotta (6) (fig. 3).

Ames (1), citato da Marini (11), in una ricerca del 1978 ha dimostrato che le aspettative circa i propri successi o fallimenti sono correlate al concetto che l'individuo ha di sé.

"I soggetti che hanno molta stima di sé e che sperimentano un successo, utilizzano il risultato per rinforzare la propria immagine positiva... ciò non capita tra i soggetti che hanno uno scarso concetto di sé stessi, i quali non impiegano il feedback positivo per essere fiduciosi riguardo la loro abilità".

Analogamente, se uno studente nutre un buon concetto di sé e coltiva aspettative positive, e pur tuttavia incappa in un insuccesso inatteso, è molto probabile, sostiene Weiner (17), che egli lo asciva a cause instabili, come la sfortuna o la salute, allo scopo di mantenere inalterata la propria stima. Il contrario accadrà per i soggetti con bassi livelli di autostima. Marini ritiene che molto probabilmente la stessa dinamica si determini anche quando le attribuzioni vengono fatte dall'insegnante nei confronti di un allievo: *"se l'insegnante ha un concetto negativo delle capacità di un suo allievo, sarà portato a non modificarlo anche nel caso in cui lo stesso superi una particolare prova, poiché attribuirà la riuscita a fattori instabili"*.

Non trascurabili, tuttavia, sono i riscontri raccolti da Gulotta (6), che suggeriscono la tendenza più specifica degli studenti ad attribuire il successo a sé stessi e alle proprie abilità, (mentre il fallimento è imputato a cause esterne), in rapporto alle attribuzioni effettuate dagli insegnanti, più ragionevolmente distribuite.

Fig. 3

Causa	Luogo della causa	Controllabilità della causa	Conseguenze psicologiche in caso di			
			Successo		Fallimento	
			Affettive	Cognitive	Affettive	Cognitive
Capacità generale	Interna stabile	Bassa	Più orgoglio	Aspettative di successo futuro	Più vergogna	Aspettative di fallimento futuro
Capacità specifica	Interna stabile	Bassa	Più orgoglio	Aspettative di successo futuro	Più vergogna	Aspettative di fallimento futuro
Impegno contingente	Interna instabile	Alta	Più orgoglio	Aspettative di probabile mutamento in futuro	Più vergogna	Aspettative di possibile mutamento futuro
Facilità/Difficoltà del compito	Esterna stabile	Bassa	Meno/più orgoglio	Aspettative di successo futuro	Più/meno vergogna	Aspettative di fallimento futuro
Fortuna/sfortuna	Esterna instabile	Bassa	Meno/più orgoglio	Aspettative di possibile mutamento in futuro	Più/meno vergogna	Aspettative di possibile mutamento in futuro
Aiuto da terzi	Esterno instabile	Alta	Meno orgoglio	Aspettative di possibile mutamento in futuro	Più vergogna	Aspettative di fallimento futuro

L'attribuzione del risultato a fattori interni o esterni, suscita conseguenze nella sfera emotiva; l'insorgenza delle reazioni affettive segue, secondo Marini, tre fasi distinte: dapprima vi è una valutazione del risultato conseguito dallo studente, ad essa sono associate reazioni come la soddisfazione dopo un successo, e il senso di frustrazione dopo un fallimento. Ovviamente già in questa prima fase sono coinvolti molti altri elementi: il livello di aspirazione, il grado minimo preteso dall'insegnante, il coinvolgimento personale, le conseguenze valutative a lungo termine.

La seconda fase consiste nella ricerca delle cause che hanno contribuito a determinare l'esito in questione; le emozioni diventano qui più specifiche, e si traducono in sentimenti di orgoglio e competenza o, viceversa, in vergogna e incapacità.

Nella terza fase, infine, le cause vengono sistemate nelle tre dimensioni invarianti: il locus, la stabilità e la controllabilità.

In pratica l'allievo che sperimenta un fallimento scolastico non prova unicamente sentimenti di frustrazione, ma colpa e vergogna se per esempio il risultato è attribuito allo scarso impegno, sconforto e caduta della propria stima se è convinto che l'insuccesso sia stato causato anche da mancanza di intelligenza.

Marini (11) ritiene rilevante l'accento posto sulla determinante cognitiva nella genesi delle emozioni dal punto di vista teorico, perché ciò consente di considerare l'attivazione fisiologica come un prodotto di processi cognitivi e non la causa delle emozioni risentite dal soggetto.

La dimensione della controllabilità indicata da Weiner sembra collegata con l'idea di responsabilità, infatti quando l'insegnante valuta lo scarso rendimento dell'allievo come conseguenza di un impegno insufficiente, causa interna e controllabile dalla volontà, tende a ritenere responsabile l'allievo del risultato ottenuto e a non prestargli l'aiuto necessario. Marini in proposito afferma che *"la tendenza ad offrire aiuto (helping behavior) ad una terza persona è vincolata dalla percezione che questi non è in grado di controllare le condizioni che determinano la situazione nella quale si trova"*. Per contro, quanto l'attribuzione dell'insegnante (per l'insuccesso) concerne l'incapacità dell'allievo, causa interna ma non controllabile, viene generata una reazione emotiva positiva, ad esempio la compassione, che induce ad offrire un maggior aiuto all'allievo.

Il comportamento è in questo caso precipuamente orientato e sostenuto dal tipo di emozione conseguente al processo di inferenza cognitiva.

Considerazioni conclusive

Abbiamo visto che le teorie dell'attribuzione offrono un approccio interattivo al problema della motivazione e della riuscita scolastica.

In questa delicata e complessa rete di attribuzioni, il ruolo dell'insegnante comporta un'indubbia rilevanza e come dice Boscolo (2) *"se già egli deve stimolare l'attenzione, suscitare l'interesse per lo studio, il gusto dell'imparare e l'amore per la conoscenza, è certamente meno consueto riconoscergli anche il difficile compito di equilibrare le attribuzioni, compito arduo proprio perché l'insegnante stesso non è sempre consapevole degli atteggiamenti, delle aspettative e delle teorie con cui, in maniera non manifesta ma non per questo meno incisiva, egli influenza la motivazione degli allievi"*.

Gli equivoci nella percezione possono dipendere dalla cosiddetta prima impressione, che influenza poi ogni successivo giudizio, o dal noto effetto alone che consiste nella tendenza alla generalizzazione. Un tratto o una singola caratteristica percepita viene allargata, per contaminazione, a definire altri tratti o persino l'intera personalità dell'altro.

Le ricerche condotte da Gulotta (6), hanno mostrato che gli insegnanti attuano stili di comportamento diversi in funzione delle aspettative nutrite verso gli studenti; in genere più alta è l'aspettativa, maggiore è lo stimolo alla riuscita!

E quanto più il docente crede di poter controllare una data situazione, l'esito generale di una prova ad esempio, tanto più alta sarà la stimolazione al successo e l'aspettativa futura verso la classe.

Tutto ciò, porta spesso ognuno di noi, a creare delle correlazioni tra il nostro comportamento e un dato evento, ma solo quando il risultato ha connotazioni positive! Significativa al riguardo la ricorrente affermazione captata nei consigli di classe: è riuscito meglio nella mia materia perché l'ho seguito bene!

In modo esplicito Gulotta (6), invita gli insegnanti a controllare, e persino falsificare quando occorre, le proprie aspettative nei confronti degli studenti se esse risultano premature o preconcepite, nella consapevolezza che l'allievo tenderà ad adeguarvisi.

Anche Marini sostiene in pratica la medesima tesi: *"quando un docente prova antipatia nei confronti dell'allievo, proprio perché non si impegna, di fatto rafforza i propri sentimenti di rifiuto di fronte alla persistente negligenza dell'allievo. Se questi, contrariamente all'insegnante ascrive l'insuccesso alla mancanza di abilità, è molto probabile che sperimenti sfiducia, crollo della stima di sé, e che coltivi aspettative di insuccesso futuro. Tutto ciò induce l'allievo, che si percepisce un incompetente, a non impegnarsi ulteriormente nello studio e a creare le condizioni favorevoli perché l'insegnante continui a valutarlo in modo negativo. Si viene così a determinare una spirale discendente che non favorisce il miglioramento dell'interazione, né l'incremento del rendimento"*.

Ora va pur detto che se entrambi i partner dell'apprendimento, allievi da una parte e insegnanti dall'altra, sono in pratica corresponsabili di tali accadimenti, il ruolo di maggior consapevolezza e di professionalità riviene al corpo docente, anche in virtù del compito istituzionale che esso è chiamato ad assolvere.

D'altra parte si constata come i docenti, in generale, preferiscano premiare e valutare positivamente gli studenti con scarse capacità, ma dotati di grande forza di volontà; mentre gli allievi assegnano più importanza alla capacità personale e tendono a sottrarsi all'impegno per il timore, in caso di fallimento, di essere giudicati poco dotati.

Secondo Marini (11), questa opinione è in linea con l'impostazione culturale delle società occidentali: *"se da un lato è socialmente apprezzato colui che si impegna molto e lavora sodo, è pur vero che vengono preferiti individui di talento e di notevoli capacità"*.

E' noto che nel contesto scolastico il valore di sé è costantemente messo a confronto e a repentaglio dalla capacità di riuscita, e l'allievo con poca o nulla stima personale, memore di precedenti fallimenti, tenderà ad evitare l'insuccesso, non come potrebbero attendersi gli insegnanti aumentando massicciamente l'impegno, ma proprio evitando l'impegno o utilizzando altre strategie difensive quali copiare da un compagno, porsi degli obiettivi facili conseguibili senza sforzo.

Questi comportamenti vengono messi in atto, sostiene sempre Marini, per sviare il giudizio del docente, ma in definitiva contribuiscono solo a peggiorare il rapporto interpersonale come ben sappiamo...

Invero è risaputo da sempre che gli studenti preferiscono essere percepiti come competenti piuttosto che scocchioni non solo dagli insegnanti, ma in primo luogo proprio dai compagni medesimi!

Secondo Covington (4), l'occultamento dell'impegno è strettamente legato al fenomeno della demotivazione scolastica, le cui manifestazioni sarebbero una reazione degli allievi alla mancanza del loro senso di valore, proporzionale alla percezione della propria abilità/incompetenza.

In questa prospettiva, afferma ancora Marini, gli insegnanti devono rendersi consapevoli delle inferenze che regolano l'interazione in classe e *"devono rappresentare per gli allievi un modello di come si ragiona scientificamente, segnalando in modo critico quali siano i nessi che regolano azioni"*

ed eventi". A suo giudizio questo compito sarebbe attuabile senza il ricorso a particolari competenze psico-terapeutiche, direttamente praticabile nello svolgimento didattico. Egli dichiara infatti che il docente deve porsi come un modello di attribuzioni realistiche, che producano effetti funzionali al miglioramento della situazione di apprendimento. Ad esempio, continua Marini *"è realistico attribuire il fallimento a un fattore stabile dello studente, quale la mancanza di abilità, quando il risultato negativo nel compito di matematica non si riscontra negli altri studenti (c'è dunque basso consenso), lo studente non risolve il compito anche in molti altri casi (c'è dunque alta costanza) e non ha successo anche in altri tipi di compito (c'è dunque bassa specificità)"*. Ben sappiamo come comunicazioni realistiche di questo tipo, con allievi certamente poco dotati potenzialmente, siano difficilmente proponibili alle nostre latitudini. Si pensi alle numerose reticenze, per altri versi giustificate, di molti insegnanti nel consigliare ai suddetti allievi contenuti didattici differenziati...

Maggiormente concreta la possibilità di intervenire sulle auto-attribuzioni dell'allievo allo scopo di correggere quelle non-realistiche o disfunzionali quando l'allievo ascrive il proprio fallimento, in modo sbagliato, alla sua totale assenza di abilità. E' pratica già abbastanza diffusa presso molti insegnanti segnalare, in queste circostanze, episodi nei quali in passato è stato conseguito un successo, oppure suggerire metodologie di studio alternativo.

Lo stesso Marini, citando Gulotta (6), sembra poi smentire quanto precedentemente sostenuto:

"attribuire l'insuccesso all'incapacità compromette l'aspettativa di successo futuro e genera sentimenti di inadeguatezza; è opportuno, invece sollecitare l'allievo a far riferimento alla mancanza di impegno contingente, perché ciò mantiene un'aspettativa di successo relativamente alta, ingenerando atteggiamenti di persistenza nel raggiungimento degli scopi prefissi".

L'autore in questione, riesce ad uscire da quello che potrebbe apparire una sorta di vicolo cieco, ritornando al processo di insegnamento-apprendimento e dichiarando che l'insegnante dovrebbe programmare le varie attività didattiche nel tentativo di ottenere la massima prestazione da ciascuno.

Per mantenere elevata la credenza di successo, e di riflesso incrementare la motivazione intrinseca, senza tuttavia premiare anche l'allievo fannullone, *"l'insegnante deve considerare la riuscita non come il superamento di una prestazione comune ma come il raggiungimento di un livello stabilito da e per il singolo allievo. A questo punto diventa utile premiare non soltanto l'effettivo risultato conseguito dallo studente, ma anche e soprattutto l'impegno profuso"*.

Quindi il ridimensionare l'importanza di un risultato desiderato sembra essere funzionale a ridurre l'avversione nei confronti di un effetto temuto, l'insuccesso, e non pregiudica i tentativi volti comunque a perseguire l'obiettivo.

Seguendo questo indirizzo logico Convington, sempre citato da Marini, sottolinea la necessità che l'allievo venga allenato a gestire il proprio apprendimento, soprattutto attraverso l'assunzione di abilità metacognitive, cioè attraverso l'acquisizione di un pensiero strategico.

"In altri termini, ai fini di un corretto apprendimento, è necessario che l'individuo sviluppi non soltanto i processi cognitivi (abilità di studio, capacità di recupero delle informazioni, strategie di apprendimento, attenzione, ecc.), ma che sia soprattutto consapevole della loro esistenza e sia capace di controllarli e metterli a frutto".

Come facilmente si potrà intuire queste affermazioni rinviano ad un vasto tema, particolarmente complesso e dibattuto, per il quale risulterebbe opportuno sviluppare un'ulteriore trattazione.

In conclusione, parafrasando Cartesio, si può sostenere che la massima iniziale *"cogito, ergo valeo"* trova conferma in quanto la *res cogitans*, la realtà pensante che dubita, appare come la funzione fondante dell'Io. Inoltre, alla luce della dimensione meta-cognitiva testé evocata, l'aforisma andrebbe

rivisitato nel suo significato completandolo più o meno così: *si cogitare valeo, in errorem labi non possum* (se sono in grado di riflettere, allora non posso fallire).

Riferimenti bibliografici

1. Ames C. (1978), "Children's achievement attributions...", *Journal of Educational Psychology*, 70.
2. Boscolo P. (1989), *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Utet, Torino.
3. Colpo G. (1978), *La motivazione scolastica*, Giunti, Firenze.
4. Convington MV. (1984), *The motive of self-worth*, Academic Press, Orlando.
5. Gulotta G. (1982), *I processi di attribuzione nella psicologia interpersonale e sociale*, Angeli, Milano.
6. Gulotta G. (1991), *Orecchie d'asino e bacio accademico*, Quaderni di psicologia, Giuffrè, Milano.
7. Heider F. (1958), *Psicologia delle relazioni interpersonali*, Il Mulino, Bologna.
8. Jones E.E., Davis K.E. (1965), *From acts to dispositions: the attribution process in person perception*, Academic Presse, New York.
9. Lostia M. (1985), *Programmazione e controllo dei comportamenti*, Angeli, Milano.
10. Mc Clelland D.C. (1961), *The achieving society*, The Free Press, New York.
11. Marini F. (1990), *Successo e insuccesso nello studio*, Angeli, Milano.
12. Nigro G. (1983), *Contributo alla taratura italiana della Scala di Controllo Interno-Esterno di Rotter*, BPA, 168.
13. Pontecorvo C. (1984), *Psicologia dell'educazione*, Giunti & Lisciani, Teramo.
14. Rosenthal R. Jacobson L. (1968), *Pigmalione in classe*, Angeli, Milano.
15. Suchodolski B. (1988), *Pedagogia quale scienza sull'uomo*, Giardini Editori e Stampatori, Pisa.
16. Weiner B. (1972), *Theories of motivation: from mechanism to cognitions*, Rand McNally, Chicago.
17. Weiner B. (1974), *Achievement motivation and attribution theory*, General Learning Press, Morristown.
18. Weiner B. et. al. (1971), *Perceiving the causes of succes and failure*, General Learning Press, Morristown.