



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
FACOLTÀ DI PSICOLOGIA

Corso di Laurea Triennale in Scienze e Tecniche Psicologiche

LA MOTIVAZIONE IN AMBITO SCOLASTICO: COME VIENE VISSUTA, MANTENUTA E CHI
PUÒ ESSERE D'AIUTO ALLO STUDENTE NEL PERPETUARE I PROPRI DESIDERI DI
SUCCESSO

RELATORE

Prof. Sabrina Bonichini

LAUREANDA

Elisa Grollo

MATRICOLA

1191361

Anno Accademico

2021/2022

Indice

INTRODUZIONE

- Che cosa si intende per motivazione
- Breve presentazione degli argomenti

CAPITOLO 1: LE TEORIE DELLA MOTIVAZIONE

1.1 La teoria dell'attribuzione

- 1.1.1 La teoria dell'attribuzione causale di Heider e la revisione di Weiner*
- 1.1.2 La teoria dell'inferenza corrispondente di Jones e Harris*
- 1.1.3 Il modello di covarianza di Kelley*
- 1.1.4 Le attribuzioni negli atti comunicativi*

1.2 La teoria dell'autoefficacia

- 1.2.1 Le fonti esperienziali di Bandura*
- 1.2.2 Autoefficacia e attribuzioni*
- 1.2.3 Il "nested Marsh/Shavelson model"*
- 1.2.4 Lo studio di Mameli e Passini*

1.3 La teoria dell'aspettativa

- 1.3.1 La teoria dell'aspettativa alla motivazione di Vroom*
- 1.3.2 L'effetto Rosenthal*
- 1.3.3 L'"Expectancy-value-cost model"*
- 1.3.4 L'interesse scolastico*

CAPITOLO 2: LE RELAZIONI CHE MOTIVANO

2.1 La relazione con l'insegnante

- 2.1.1 La figura del caregiver extrafamiliare*
- 2.1.2 La didattica dell'inclusione*
- 2.1.3 Lo studio di Curby, Rimm-Kaufman e Ponitz*
- 2.1.4 Prosocialità e aggressività nei rapporti scolastici*

2.2 La relazione con i compagni

2.2.1 L'omofilia

2.2.2 Norme percepite e valore sociale

2.2.3 L'amicizia e l'impatto sulla scuola

2.3 La rappresentazione del Sé

2.3.1 Il concetto di sé

2.3.2 L'automotivazione

2.3.3 L'affermazione di sé

2.3.4 Come anticipare il futuro

CONCLUSIONE

- La mia esperienza personale come insegnante di scuola primaria

Introduzione

La motivazione può essere spiegata come l'espressione di tutti quei motivi – interni o esterni – che fanno in modo tale da indurre l'individuo a comportarsi in una determinata maniera al fine di raggiungere la meta prestabilita. Senza motivazione infatti si rischia di fallire, indipendentemente dal compito che bisogna svolgere. Se si considera l'ambito scolastico, la si può definire come ragione che spinge l'individuo a impegnarsi nelle attività che la scuola gli propone. Infatti una motivazione qualitativamente elevata è un forte preannuncio di risultati accademici positivi. Essa è composta da fattori dinamici che interagiscono continuamente tra loro: la componente energetica attiva i comportamenti specifici mentre la componente direzionale li orienta verso quel risultato. Affinché la motivazione si mantenga nel tempo è necessario che gli elementi fisiologici dell'essere umano influenzino e a loro volta si facciano influenzare da ciò che è stato appreso durante le varie esperienze di vita.

Frederic Guay e Julien Bureau (Guay e Bureau, 2018) identificano quattro tipi di motivazione. Si parla di motivazione estrinseca quando lo scopo dell'attività è esterno al soggetto, ovvero quando si partecipa per ricevere lodi e omaggi o per evitare punizioni. La motivazione introiettata riflette l'individuo mentre fa suoi gli oggetti e gli aspetti del mondo. Si è spinti da questo tipo di motivazione quando si deve rispondere a degli obblighi o per sopprimere i sensi di colpa. La motivazione identificata si riferisce al riconoscimento del soggetto con il motivo che l'ha spinto a comportarsi in quel modo, oppure quando ritiene che lo scopo sia per lui importante. Infine la motivazione intrinseca, o integrata, si concentra sul senso di gratificazione che svolgere quella mansione porta all'individuo, perché se egli si percepisce competente significa che avrà padronanza di quella particolare azione. È necessario però che egli abbia sviluppato un'identità coerente con i propri valori e bisogni. Secondo la *multifaced theory of intrinsic motivation* di Robert White, l'uomo ha sedici desideri intrinseci di base che ogni giorno tenta di soddisfare: accettazione, curiosità – stimolo a imparare -, cibo, famiglia, onore – fedeltà ai propri valori -, idealismo o giustizia sociale, indipendenza, ordine – vivere in un ambiente stabile -, attività fisica, potere o influenza, amore romantico – bellezza e sesso -, risparmio, contatto sociale, stato – essere socialmente significativi -, tranquillità e vendetta. Recentemente il costrutto generale di motivazione è stato denominato orientamento motivazionale, perché la spinta alla riuscita è un'attiva costruzione dell'individuo. È indispensabile che egli sappia riconoscere le proprie emozioni e dare un determinato valore alle attribuzioni che riceve dagli altri e che propone a sé stesso. Molto spesso, soprattutto in ambito scolastico, si tende a far qualcosa per compiacere gli altri individui e il contesto sociale più che per il piacere intrinseco. Ad esempio, uno studente preferisce studiare per ottenere un buon voto piuttosto che per arricchire il proprio bagaglio culturale.

In questo elaborato prenderemo inizialmente in considerazione tre teorie motivazionali: *attribution theory*, *self-efficacy theory* ed *expectation theory*. Nel secondo capitolo invece ci concentreremo maggiormente sulle relazioni significative di cui ogni studente fa esperienza quando si trova a scuola, ovvero l'interazione con l'insegnante e con i compagni. Alla fine di questo capitolo prenderemo in esame come tutto ciò comporti la creazione di un adeguato e funzionale senso di sé nello studente.

Capitolo 1: Le teorie della motivazione

1.1 La teoria dell'attribuzione

Il concetto di attribuzione ha da sempre un ruolo estremamente rilevante nello studio della psicologia, perché rappresenta un processo mentale interno ed esterno comune a tutti gli esseri umani. Ogni giorno infatti siamo spinti a cercare una spiegazione, a interpretare e a rintracciare le cause di ciò che avviene nella nostra vita così come in quella degli altri: facciamo continuamente attribuzioni. A nostra volta siamo influenzati dalle modalità che noi stessi utilizziamo per processare le informazioni. Questo ci dà l'opportunità di "comprendere gli eventi, giudicare quegli eventi, e comportarci in quegli eventi" (Manusov e Spitzberg, 2008). La teoria dell'attribuzione, termine ombrello che comprende più visioni al suo interno, tratta proprio come gli uomini descrivono e spiegano tutti quei processi, non solo comportamentali ma anche comunicativi, che vengono utilizzati quotidianamente.

1.1.1 La teoria dell'attribuzione causale di Heider e la revisione di Weiner

Fritz Heider è il pioniere della teoria dell'attribuzione causale. L'autore distingue due tipi di attribuzione, che vengono più generalmente racchiusi nel concetto di *locus of control*: le attribuzioni interne, o attribuzioni disposizionali, ricercano le cause dei comportamenti in tutti quei fattori interni all'uomo, come la motivazione, la personalità e la possibilità; le attribuzioni esterne, o attribuzioni situazionali, invece, svolgono una ricerca per l'appunto esterna, considerando tutti quei fattori interdipendenti dell'ambiente, come le richieste, i valori e le difficoltà. In una determinata situazione, infatti, spieghiamo il comportamento altrui riflettendo sul nostro. Secondo Heider, gli individui sono "naïve scientists" – scienziati ingenui - ogni qualvolta tentino di comprendere il mondo sociale; contemporaneamente interpretano in maniera attiva questi eventi, perché hanno il bisogno di avere tutto sotto controllo - da qui deriva il termine di *locus of control*. Quando "scegliamo" tra fattori personali e ambientali, teniamo a mente anche il rapporto di vicinanza che ci lega l'uno all'altro, così come la contiguità e la forza che percepiamo tra la causa stessa e l'effetto derivante. Così facendo, il *locus of control* ha un enorme impatto sulla nostra autostima e sulla motivazione al successo: scegliendo tra i due tipi di attribuzione, è possibile stabilire più efficacemente se le azioni siano state mosse da ragioni/forze intrinseche o estrinseche. Il soggetto è la causa primaria del proprio comportamento.

Anni dopo, Bernard Weiner incrementò questa teoria, affermando l'entrata in gioco di altri due fattori fin prima non considerati: nel determinare le cause di un comportamento, è necessario porre attenzione anche alla stabilità dell'azione, ovvero la sua durata nel tempo, e alla sua controllabilità, quindi l'interpretazione personale che deriva dalla situazione. Se sono presenti entrambi questi aspetti, ci saranno maggiormente reazioni negative, mentre se sono pressoché assenti affronteremo il tutto in maniera più propositiva. Questo pensiero coinvolge contemporaneamente attribuzioni passate e future, perché se in precedenza e in una certa situazione ci si è comportati in un determinato modo, ci sono grandi possibilità che con il passare del tempo si affronterà quella stessa situazione – o simili – alla stessa maniera. Questo

meccanismo influenza la nostra percezione degli altri. Affinché la propria autostima aumenti, le attribuzioni devono essere per lo più interne.

1.1.2 La teoria dell'inferenza corrispondente di Jones e Harris

Il rischio di cedere all'errore fondamentale di attribuzione, investigato principalmente da Jones e Harris nella teoria dell'inferenza corrispondente, è sempre molto alto. L'uomo ha la predisposizione a scegliere le attribuzioni disposizionali a quelle ambientali, anche quando la situazione non gli fornisce informazioni sufficienti al giudizio. Questo ci permette di capire che continuamente, indipendentemente dalle circostanze, facciamo degli errori di attribuzione. L'influenza che l'ambiente esercita su di noi viene estremamente sottovalutata, perché, se per Heider l'uomo era causa primaria delle sue azioni, per i due autori esse stesse – le azioni – riflettono chi siamo. In questo caso, è possibile affermare che un'attribuzione è interna se il comportamento è volontario e libero, mentre è esterna se è dovuto al caso. Dall'osservazione dell'azione si compie un'inferenza alla disposizione. In che modo? Primariamente viene analizzata la disposizione stessa, le caratteristiche che dovremmo successivamente desumere. In questo momento l'azione è compiuta. In base poi all'effetto che essa avrà, preferiremo un'attribuzione rispetto all'altra, "inconsapevoli" fino a un certo punto degli elementi dell'ambiente. Grazie quindi alle attribuzioni corrispondenti, ci sarà la possibilità di comprendere sia la natura che la personalità dell'agente.

1.1.3 Il modello di covarianza di Kelley

L'ultimo autore che tratteremo riguardo la teoria dell'attribuzione è Harold Kelley, che propose il modello di covarianza o cubo di ANOVA - dall'acronimo inglese *analysis of variance*. Solo dopo che avremo preso in considerazione il soggetto, l'oggetto – la situazione e quindi l'azione – e il tempo, potremo effettivamente fare inferenza. Sono necessarie infatti più osservazioni, perché gli eventi devono essere attribuiti a cause che covariano o co-occorrono: questo significa che esse variano allo stesso modo oppure sono strettamente connesse tra loro. In questo modello, i tre elementi vengono esaminati sotto il punto di vista del consenso, della differenziazione e della costanza. Il consenso è una caratteristica del soggetto e riguarda il comportamento e la reazione che altri individui avrebbero di fronte a quello stimolo. La differenziazione invece rappresenta l'oggetto, ovvero come il soggetto affronta stimoli simili. Infine la costanza, elemento temporale, permette di predire la reazione nel futuro. Solo se consenso e differenziazione sono bassi e la costanza è alta, avremo un'attribuzione interna; al contrario, quando consenso e differenziazione saranno alti e la costanza sarà bassa ci sarà un'attribuzione esterna. Facciamo ora un esempio per spiegarci meglio: indipendentemente da quale sia il risultato a un esame, posso attribuire a esso cause nettamente diverse. Se altri miei colleghi hanno avuto lo stesso risultato e se a mia volta ricevo più o meno lo stesso voto ad altri esami, allora potrò affermare con sicurezza che la mia prestazione ha ottenuto un successo o insuccesso grazie alle mie capacità. Questo a sua volta mi motiverà a impegnarmi duramente per mantenere costante la situazione o per cambiarla. Al contrario, se quel risultato l'ho ottenuto quasi solo io e se durante altri esami la situazione non cambia ma quest'evento è singolo, significa che molto probabilmente non ho raggiunto la sufficienza o l'ho ottenuta per cause che non dipendono propriamente da me. Magari non ero nel pieno delle forze, oppure sono arrivata tardi perché c'era lo sciopero dei treni e non mi ero concentrata a sufficienza.

Recentemente alcuni autori italiani hanno proposto una lista in cui sono presenti cinque diversi stili attributivi: lo stile strategico, il depresso, la pedina, il negatore e l'abile. Per lo stile strategico, il risultato ruota intorno al soggetto, solo a lui, per cui è possibile modificarlo se non permette di raggiungere l'obiettivo prefissato. Per lo stile depresso, invece, questo avviene unicamente in caso di insuccesso e di conseguenza c'è la tendenza a rinunciare per non fallire. Per la pedina sono importantissime le attribuzioni esterne che determinano in egual misura successi e insuccessi; in questo caso si conserva la propria capacità di modificare e quindi migliorare la situazione. Per lo stile negatore, così come per la pedina, tutto è determinato da attribuzioni esterne e l'individuo è consapevole del fatto che niente di modificherà, anche se dovesse esserci maggior impegno. Infine l'abile si caratterizza per la forza nelle proprie abilità, ma potrebbe cadere nell'impotenza appresa se non si presentasse un'occasione o una modalità di rivalsa. Se ci si concentra sull'ambito scolastico, questo potrebbe impensierire: un ragazzo potrebbe pensare che più si impegna e migliori saranno i risultati, così come sentirsi inadeguato e rinunciare ad accrescere il proprio bagaglio di conoscenze comportandosi passivamente. Fortunatamente gli stili attributivi si possono modificare proprio perché vengono appresi: per far sì che avvenga un cambio di prospettiva attribuzionale, è indispensabile che gli studenti siano a conoscenza delle proprie capacità cognitive e imparino ad automonitorarsi e autovalutarsi. La consapevolezza può far loro aprire gli occhi. Un clima di classe positivo e cooperativo aiuta a incrementare la propria autostima e un senso di autoefficacia.

1.1.4 Le attribuzioni negli atti comunicativi

Un aspetto estremamente interessante, che però ha attirato l'attenzione solamente negli ultimi anni, riguarda le attribuzioni comunicative. Amy Bippus, per esempio, le apostrofò come spiegazioni al comportamento comunicativo. Quando ci rapportiamo con gli altri non cerchiamo solamente di comprendere ciò che ci viene detto, ma anche tutte le caratteristiche del linguaggio non verbale che vengono espresse. Tutto ha diversi significati e sta a noi scegliere quale considerare come valido. Le teorie che si susseguono in questo frangente sono le stesse di cui abbiamo precedentemente parlato: ci sono il *locus of control*, la responsabilità, la stabilità e il controllo; essendo però la comunicazione costantemente variabile e in divenire, è possibile combinare tra loro tutte queste sfaccettature così da avere sempre nuovi significati. Se la parola genera realtà, significa che spetta a noi creare consapevolmente significati condivisibili agli altri, tenendo sempre presente che l'attribuzione che posso dare io può non essere la stessa che qualcun altro darebbe allo stesso significato. Manusov e Spitzberg (2008), a tal proposito, affermarono che "le attribuzioni non spiegano solo i comportamenti comunicativi; esse comprendono anche l'argomento dei nostri discorsi e dei nostri conflitti". Il dialogo infatti è di vitale importanza per gli studenti. La relazione educativa permette la collaborazione e quindi la motivazione al cambiamento perché comporta reciproco rispetto.

1.2 La teoria dell'autoefficacia

L'autoefficacia si riferisce alla capacità generativa di percepire il Sé: ogni abilità umana – sociale, cognitiva, emozionale ecc. – viene orientata verso il raggiungimento di uno scopo che l'individuo

stesso si è prestabilito. So di avere e di saper maneggiare determinate abilità. Essa, di conseguenza, influenza le nostre aspettative e aspirazioni. Sono stati classificati tre principali tipi di autoefficacia: l'efficacia autoregolativa, l'efficacia emotiva e l'efficacia interpersonale. Tutte e tre hanno delle caratteristiche particolari e vengono messe in atto in situazioni più o meno specifiche. Quando ci si trova a dover affrontare una prestazione elevata, l'efficacia autoregolativa permette un uso proattivo, consapevole e per l'appunto efficace delle proprie capacità, anche quando l'ambiente interferisce con ostacoli o limiti. Tra efficacia emotiva ed efficacia interpersonale c'è una stretta relazione, proprio perché molto spesso vengono percepite negli stessi istanti. Quando si cerca di gestire in maniera soddisfacente e funzionale una relazione, è necessario saper regolare e manifestare le emozioni positive e contemporaneamente sopprimere quelle negative. Se infatti il grado di controllo che sentiamo di avere nei confronti del mondo che ci circonda è scarso, tendiamo a diminuire la perseveranza, indispensabile invece se vogliamo raggiungere un determinato risultato.

1.2.1 Le fonti esperienziali di Bandura

Se mi sento efficace, non avrò difficoltà a continuare a essere motivato, a impegnarmi per arrivare dove voglio. Si può dunque capire che il senso di autoefficacia è caratterizzante nella formazione e percezione del sé. Albert Bandura affermò che questo concetto dipende principalmente da alcune convinzioni di base: bisogna sapere cosa/come fare per ottenere quel risultato, bisogna essere in grado di farlo e bisogna avere consapevolezza che a una determinata reazione corrisponde quel risultato. È possibile costruire un buon senso di autoefficacia partendo da quattro fonti di informazione. Prima di tutto le informazioni vengono raccolte dalle esperienze comportamentali dirette - *Enactive Mastery* -, le quali indicano la presenza o assenza di una gestione efficace dell'azione. Ci sono poi le esperienze di sostituzione e quelle di modellamento - *Vicarious Experience* -, in cui la convinzione di essere efficaci viene alterata dopo averla confrontata con le prestazioni altrui o quando si apprendono determinate competenze. Quando invece c'è un'influenza sociale, come la persuasione verbale - *Verbal Persuasion* - è possibile che l'individuo sperimenti e apprenda nuove capacità, principalmente tramite l'osservazione. Bandura postulò all'inizio degli anni 60' del Novecento la teoria dell'apprendimento sociale, secondo la quale l'uomo non apprende solo con le esperienze dirette ma anche mediante l'osservazione - *modeling* o apprendimento imitativo - delle azioni e comportamenti altrui. Infine le informazioni raccolte tramite gli stati fisiologici e affettivi - *Physiological Arousal* - ci permettono di costruire il nostro senso di autoefficacia. In questi casi la vulnerabilità, la forza e la reattività vengono autogiudicati.

1.2.2 Autoefficacia e attribuzioni

Essendo però questa una teoria della motivazione, dobbiamo ricordare assolutamente il suo stretto collegamento con la teoria dell'attribuzione: le nostre azioni non vengono solamente giudicate da noi stessi, ma sono sempre valutate dagli altri. Attribuzioni esterne oppure interne modificano la propria percezione di autoefficacia e quindi anche il risultato di tali comportamenti perché direttamente influenzati nel raggiungimento. Un forte senso di autoefficacia, tenendo in considerazione il concetto di attribuzione, deriva dalla combinazione tra capacità di autoriflessione e capacità di autoregolazione. Analizzando le proprie esperienze, sviluppando nuove capacità – di pensiero e di azione – e utilizzando incentivi posso motivare me stesso, sentirmi efficace e intenzionato a raggiungere ciò che mi ero precedentemente prestabilito. L'uomo integra

costantemente ciò che sa da ambiti diversi, per conoscere le proprie capacità e per destreggiarsi nelle varie situazioni. Il giudizio altrui però non è sempre positivo: tutti i giorni si ricevono delle critiche, che possono minare il proprio senso di autostima proprio perché presentano una visione distorta di quella competenza. La teoria dell'autoefficacia dipende proprio da questo: solo e solamente se mi sento competente e mi impegno, metterò in atto tutte quelle azioni e quei comportamenti per arrivare lì dove desidero. Solo in quel caso farò di tutto per non arrendermi. *Never back down.*

Quando avviene tutto questo? Il senso di autoefficacia, essendo un processo dinamico, sinergico e sociale, si sviluppa in età infantile, per delinearsi più o meno definitivamente durante il periodo dell'adolescenza. In questo senso la scuola gioca un ruolo importantissimo: affinché gli studenti si sentano capaci, è necessario che gli insegnanti cerchino di rafforzare il loro senso di autoefficacia con insegnamenti individualizzati e personalizzati, nonostante la difficoltà derivante dal numero di studenti presenti in aula e le caratteristiche di unicità che li differenzia tra loro. Un'altra accortezza potrebbe essere sviluppare un senso di cooperazione e non di competizione, proprio perché i più "veloci cognitivamente" potrebbero aiutare i compagni non solo a comprendere gli argomenti delle lezioni, ma anche a sviluppare nuove tecniche e autoistruzioni verbali. L'importanza di ricevere feedback positivi è indiscutibile. L'impegno scolastico viene infatti definito come energia in azione, perché media la motivazione intrinseca con i risultati scolastici. Grazie ai contesti in cui viviamo e alle relazioni che abbiamo con gli altri, l'autoefficacia e l'impegno si modificano continuamente, influenzando il grado con il quale partecipiamo alle attività quotidiane. Così come per l'efficacia, ci sono tre tipi di impegno che si sperimentano tutti i giorni: l'impegno emotivo permette allo studente di identificarsi come tale, riguarda le emozioni positive e negative che si provano nei confronti dell'apprendimento e delle attività scolastiche. L'impegno comportamentale, invece, concerne la partecipazione e il coinvolgimento sia nelle occupazioni didattiche che in quelle scolastiche, rispettando le regole che la scuola impone. L'impegno cognitivo a sua volta ricopre il grado con il quale si investono le proprie forze in tutti quei processi e nelle strategie di apprendimento. Solo recentemente la letteratura scientifica, più precisamente John Reeve, propose una quarta dimensione, nella quale gli studenti cercano in maniera proattiva di sviluppare, migliorare e interiorizzare le circostanze e condizioni in cui apprendono. Questa dimensione non è traducibile, per cui utilizzeremo il termine inglese originario di *agentic engagement*: l'individuo è attivo quando apprende, perché ha la possibilità di modificare l'ambiente che lo circonda.

1.2.3 Il "nested Marsh/Shavelson model"

In letteratura è presente un modello di grande rilevanza per l'autoefficacia, soprattutto in ambito scolastico. In questo senso, è necessario indicare il Sé accademico come una rappresentazione mentale delle proprie abilità scolastiche. Esso è positivamente correlato al benessere psicologico e a buoni risultati accademici. Negli anni 90, Shavelson propose un primo modello che aveva degli assunti di base particolari: il Sé accademico è specifico e organizzato in maniera gerarchica trovandosi proprio all'apice. Questo modello è stato più volte revisionato, principalmente da Marsh, il quale tentò di integrare gli aspetti proposti da Shavelson in domini separati: il Sé matematico e quello verbale sono molto diversi tra loro e devono essere tenuti separati. Brunner e colleghi proposero il *nested Marsh/Shavelson model* – NMS – secondo il quale il Sé accademico influenza in egual misura il Sé specifico per ogni dominio così come per i fattori più generali. Nel

2010 Brunner, Keller e altri studiosi (Brunner, Keller, Dierendonck, Reichert, Ugen, Fischbach e Martin, 2010) lo testarono su circa cinquemila studenti del Lussemburgo, confermando pienamente le proposte teoriche che portarono al successivo sviluppo.

Questi autori proposero anche una variazione al modello di struttura interna ed esterna di Marsh: gli studenti si confrontano continuamente con gli altri e anche con sé stessi. Non dimentichiamo che questi due diversi aspetti lavorano in direzioni completamente diverse. Secondo Brunner, invece, le due risorse cognitive sono indipendenti – esterne nel confronto con l'altro e interne nel confronto rispetto ai propri risultati – e condizionano i risultati scolastici. È possibile così trarre due conclusioni: "il concetto generale di sé accademico è concettualmente associato a una generale abilità cognitiva e a generali risultati scolastici. I concetti di sé specifici a una materia sono concettualmente associati alle corrispondenti abilità dominio-specifiche e ai risultati specifici per quella materia" (Brunner, Keller et al., 2010).

1.2.4 Lo studio di Mameli e Passini

Consuelo Mameli e Stefano Passini nel 2017 cercarono, attraverso la combinazione di due scale, di confermare la presenza di tutte e quattro queste dimensioni – impegno emotivo, comportamentale, cognitivo e *agentic engagement* - e di proporre un nuovo questionario valido per la loro misurazione. I due studiosi dell'Università di Bologna volevano venire a capo dell'ipotesi secondo cui esiste una correlazione positiva tra impegno scolastico e relazioni tra *peer* e risultati scolastici; allo stesso tempo cercarono di confermare la tesi secondo la quale c'è una correlazione negativa tra impegno scolastico e stress psicologico. Proposero questo questionario, nato dalla combinazione e modifica della *Student Engagement Scale* di Lam del 2014 e della *Agentic Engagement Scale* di Reeve del 2013, a 664 maschi e 543 femmine di scuola secondaria. Erano presenti le quattro scale riferite alle dimensioni di cui abbiamo parlato prima combinate ai parametri di risultati scolastici, relazione con i compagni e stress psicologico. La scala di impegno affettivo e di impegno cognitivo, che misurano rispettivamente il piacere percepito verso scuola-apprendimento e l'utilizzo di strategie significative, ottennero alti punteggi. Al contrario, le scale di impegno comportamentale e di *agentic engagement*, le quali si focalizzano sull'impegno ad apprendere e sull'apporto all'educazione e gli input dialettici e transazionali, riportarono punteggi bassi. Questo permise loro di dimostrare le proposte iniziali: la scala di impegno affettivo, di impegno comportamentale e di *agentic engagement* mostrarono una correlazione positiva con gli obiettivi scolastici e la relazione con i compagni, così come la presenza di una correlazione positiva con lo stress psicologico. La scala di impegno cognitivo ottenne una bassa correlazione con tutti e tre gli aspetti in esame. L'importanza della quarta dimensione dimostrò come sentirsi ed essere percepiti come attori attivi di apprendimento sia essenziale.

1.3 La teoria dell'aspettativa

L'aspettativa è la previsione che gli individui hanno sul comportamento proprio e altrui in tutte quelle situazioni in cui regna l'incertezza. Essa quindi è un prodotto culturale derivante dai ruoli e dalle norme sociali presenti in una comunità: in base alla regola vigente e alla tipica modalità di comportamento, sarà possibile anticipare lo svolgimento delle interazioni sociali. Le aspettative

hanno due caratteristiche principali: tendono a essere stabili nel tempo, proprio perché raramente la norma o il ruolo si modificano, e si formano grazie all'istituzionalizzazione sociale - quando quelle norme, valori, azioni diventano costruzioni sociali e tutti le accettano, si potranno fare delle ipotesi più o meno plausibili rispetto ai comportamenti. Ci sono tre principali tipologie di aspettative, ovvero le norme, le preferenze e le credenze. Le norme pongono la necessità di comportarsi conformemente alle regole vigenti; le credenze permettono di valutare in maniera probabilistica le azioni altrui e le preferenze fanno sì che la ragione che spinge un individuo ad agire sia imputabile alle proprie o altrui preferenze.

1.3.1 La teoria dell'aspettativa alla motivazione di Vroom

Nel corso degli anni, gli psicologi hanno dato diverse interpretazioni a questo concetto, ma qui ci soffermeremo principalmente su due, analizzando nel dettaglio solamente la seconda. Inizialmente Henri Berger propose la teoria degli stati di aspettativa, secondo cui in base alle caratteristiche della persona e alle possibilità con le quali si raggiunge un determinato scopo le aspettative si originano. Nel 1964, poi, Victor Vroom propose la più attuale e studiata teoria dell'aspettativa: focalizzandosi sui risultati desiderati – non sui bisogni specifici! – lo studioso affermò che l'uomo decide attivamente e liberamente di mettere in atto un comportamento specifico proprio perché desidera ottenere un particolare risultato. Più lo scopo è desiderabile, maggiore sarà la motivazione a raggiungerlo. A questo proposito egli trattò una "formula matematica", secondo la quale la motivazione è il prodotto di valenza, strumentalità e aspettativa. La valenza, condizionata da altre variabili di autodeterminazione, si riferisce all'importanza attribuita alla ricompensa; la strumentalità, invece, riguarda la probabilità con cui un individuo svolge un compito: se la ricompensa è garantita, l'uomo sarà maggiormente motivato a svolgere i propri compiti. Infine, Vroom riprese il concetto di aspettativa, che dipende dal senso di autoefficacia di cui abbiamo parlato precedentemente. Essa si riferisce alla convinzione che lo sforzo porterà all'obiettivo. Nonostante quest'ipotesi sia stata proposta in ambito lavorativo, capiamo bene come il concetto sia in realtà attuabile a tutti i contesti in cui viviamo. È necessario che valenza e aspettativa si bilancino, nonostante la prima possa essere positiva o negativa e la seconda solo positiva – se infatti non siamo certi di ottenere una ricompensa, la nostra aspettativa varrà zero. L'individuo, visto che sceglie come comportarsi tra diverse alternative possibili, controlla attivamente questo processo. Affinché si raggiunga il risultato prestabilito, che si sta analizzando per trovare l'alternativa migliore, è indispensabile che il soggetto raggiunga prima di tutto i risultati di primo livello, ovvero tutte quelle fasi intermedie che lo portano sempre più vicino alla meta, per giungere poi al risultato di secondo livello, finale e definitivo.

1.3.2 L'effetto Rosenthal

Jere Brophy e Thomas Good analizzarono come il concetto di aspettativa presente negli insegnanti abbia delle conseguenze sul risultato degli studenti. In primo luogo già all'inizio dell'anno scolastico l'insegnante crea delle aspettative diverse in base allo studente considerato, comportandosi conformemente a quest'attribuzione. L'alunno, comprendendo – ma non necessariamente accettando – ciò che ci si aspetta da lui, confermerà nel tempo le aspettative del proprio docente, le quali molto spesso hanno origine dal rendimento effettivo del ragazzo. Questa profezia autoavverante, chiamata successivamente effetto Rosenthal, dimostra in maniera efficace come ci siano effetti maggiori nelle prime fasi di acquisizione scolastica: soprattutto negli anni della

scuola primaria, quando l'interazione e la socializzazione sono pressoché massime, le aspettative saranno maggiormente confermate.

1.3.3 L'Expectancy-value-cost model

Avere un'aspettativa di successo, dare valore a sé stessi e al compito che bisogna svolgere e considerare il costo per raggiungere quell'obiettivo sono i punti principali dell'*expectancy-value-cost model*, inizialmente proposto da Eccles e successivamente revisionato da Kenneth Barron e Chris Hulleman (Barron e Hulleman, 2014). Questo modello risulta essere particolarmente importante perché ingloba e sintetizza tante altre teorie motivazionali, come la teoria dell'attribuzione di Weiner e la teoria dell'autoefficacia di Bandura. Esso ha valore psicologico, perché rappresenta quei processi mentali radicati in ogni individuo; contemporaneamente ha valore evolutivo, in quanto solo con il passare del tempo potrà essere veramente completo, e ha valore integrativo, proprio per questa capacità di comprendere al suo interno più sfaccettature del concetto di motivazione. Analizziamo ora le tre componenti separatamente.

La componente dell'aspettativa riflette molto il concetto di autoefficacia, per cui se lo studente percepirà sé stesso come componente, allora sarà più propenso a impegnarsi e a perseverare. Eccles propose due diversi tipi di aspettativa: le credenze di abilità, immediate perché caratterizzate dall'essere in grado nel momento presente di svolgere un compito, mentre le credenze d'aspettativa si rifanno a questo stesso aspetto proiettandolo nel futuro. Empiricamente esse sono indistinguibili, ma per una maggior comprensione risulta più semplice dividerle. L'aspettativa inoltre è strettamente connessa all'abilità percepita, alla difficoltà del compito e alle attribuzioni – ci si focalizza quindi sul sentirsi in grado di. La componente del valore è ugualmente importante alla precedente, perché se lo studente ha un senso di autoefficacia, percepirà anche di avere un valore: così facendo, sarà motivato. Il valore può essere diviso principalmente in tre gruppi: il valore intrinseco rispetto al bene proprio che comporta il compito, il valore estrinseco che invece tratta l'utilità di esso e infine il valore di realizzazione, il quale si concentra sugli aspetti individuali e sui bisogni dell'attore. È possibile notare come questi siano connotati da un'accezione solamente positiva, proprio perché molto spesso è facile dire: "Sì, posso svolgere un compito e voglio farlo". Ma che succede se mettiamo in conto lo sforzo – il costo – che ottenere quel risultato comporta? La componente del costo è stata inizialmente considerata come quarta accezione del valore, mentre nei lavori più recenti va considerata come ulteriore componente del modello. Comprendendo al suo interno l'impegno alla riuscita, il tempo dedicato e gli effetti psicologici negativi che un fallimento potrebbe comportare, spiega in maniera chiara le dinamiche motivazionali inerenti cosa permette la concentrazione e cosa favorisce la distraibilità durante lo svolgimento di una qualunque attività. Affinché lo studente sia effettivamente motivato, è necessario che si senta capace, dia un valore a quello che fa e che soprattutto sappia di "essere libero dai costi per poter avere un comportamento motivante" (Barron e Hulleman, 2014).

1.3.4 L'interesse scolastico

Partendo dal modello di Eccles, Harackiewicz e colleghi (Harackiewicz, Tibbetts, Canning e Hyde, 2014) analizzarono attentamente l'importanza del valore d'utilità, o valore estrinseco, nel mantenimento dell'interesse e quindi della motivazione. Essendo l'educazione un processo evolutivo, è necessario focalizzare la propria attenzione su come l'interesse si sviluppa nel tempo, quando è più opportuno intervenire e perché l'attribuzione di valore permette di sviluppare

l'interesse per quel particolare compito. Infatti, solo se le proprie scelte vengono percepite come importanti saranno prese in considerazione, tenendo sempre presente che l'ambiente influenza tali scelte e a sua volta viene influenzato da esse. Riprendendo brevemente la teoria di Eccles, si è capito che solo se l'attività in questione ha valore – personale, strumentale ecc. – e se ci si aspetta di riuscire nel proprio intento, si sarà motivati alla sfida. Per poter indurre interesse però un'opzione è quella di cambiare la percezione dell'attività: è possibile avvalorare ancor più tale compito, renderlo maggiormente saliente così da assicurarne la persistenza e soprattutto per creare delle connessioni tra quel dato compito e i propri interessi-valori personali. Hidi e Kenninger proposero un modello a quattro fasi, che spiega come avviene il passaggio da interesse meramente momentaneo e situazionale a uno più personale e interiorizzato. Inizialmente l'ambiente deve innescare uno stimolo, così da favorire un cambiamento affettivo e cognitivo. Successivamente, ricevendo il supporto da fattori esterni, è possibile che l'interesse situazionale si mantenga. Solo così emergerà un interesse individuale, che sarà a sua volta stabile se l'individuo svolge un ruolo attivo durante tutto il processo. In questo modo, la percezione di valore del compito aumenterà e ci sarà una maggiore probabilità di instaurare un rapporto positivo tra richieste esterne – attività accademiche- e le proprie aspirazioni, idee, valori. Il ruolo dei genitori può portare enorme sollievo sotto questo punto di vista: essi sono potenti agenti motivazionali, perché attraverso una buona comunicazione, e di conseguenza una buona relazione, possono influenzare positivamente la motivazione allo studio dei propri figli. Questo non significa che il *parent involvement* debba essere pressante e non lasciar respirare i ragazzi! I genitori dovrebbero accompagnare e sostenere la prole durante un percorso di crescita come quello scolastico. È importante che i bambini sbagliino e sperimentino senza che vengano distratti, minacciati o falsamente aiutati. Molte volte sono i genitori stessi a svolgere i compiti assegnati in classe, perché risulta più importante far bella figura – durante la mia prima esperienza di DAD, è capitato di sentir sussurrare la risposta giusta dal genitore per poi sentirla ripetere a pappagallo dal bambino.

CAPITOLO 2: LE RELAZIONI CHE MOTIVANO

2.1 La relazione con l'insegnante

La scuola è l'ambiente per eccellenza in cui ognuno di noi crea e sviluppa sé stesso. In questo contesto è possibile creare relazioni più o meno significative che ci permettono di comprendere il mondo e di gestirlo, affrontando tutte le situazioni che ci si parano davanti. A scuola infatti non si matura solo cognitivamente, ma anche culturalmente. Qui si sperimentano ininterrottamente interazioni e relazioni, in cui è necessario riconoscersi reciprocamente come ingranaggi dello stesso grande meccanismo.

2.1.1 La figura del caregiver extrafamiliare

John Bowlby propose la teoria dell'attaccamento per spiegare come il bambino crea relazioni tutt'intorno a sé. Egli utilizza le proprie rappresentazioni mentali per controllare il proprio comportamento e predire quello altrui. Le rappresentazioni mentali sono vere e proprie esperienze relazionali primarie, perché permettono l'assimilazione e l'elaborazione di quelle future. Il bambino infatti rappresenta sé stesso, il proprio *caregiver* – chi si prende cura di lui, quindi prima di tutto la madre e le figure familiari – e la relazione che si crea tra le due parti. L'insegnante, durante la crescita e lo sviluppo, può essere considerato come un fondamentale *caregiver* esterno, perché non solo impartisce lezioni, occupandosi di far sviluppare le abilità cognitive necessarie al successo scolastico, ma accudisce l'alunno: attraverso il dialogo e il contatto fisico, esprime collaborazione, ascolto empatico e fiducia reciproca.

Il bambino deve capire come rapportarsi in queste relazioni verticali: i due soggetti non si trovano sullo stesso "piano", ma anzi l'insegnante domina l'altro. Non bisogna pensare a questo in senso negativo, anzi! Non ci sono più le punizioni, anche corporali, o modalità d'interazione unilaterale. Il docente offre stabilità e sicurezza, influisce largamente sul rendimento scolastico, sui processi di apprendimento e anche su quelli di adattamento. È possibile considerarlo come un fattore di protezione da probabili difficoltà comportamentali, perché regola il clima di classe e le interazioni al suo interno, è una figura di riferimento nelle occasioni di conflitto, aiuta l'alunno a gestire le proprie emozioni e nell'esprimere i propri bisogni. Affinché la motivazione e l'impegno scolastico – sia dell'insegnante che dell'alunno – si sviluppino e mantengano nel tempo, è necessario che vengano espresse buone attribuzioni interne, così da arricchire il proprio senso di autoefficacia: solo così, le aspettative di uno e dell'altro saranno soddisfatte correttamente. Non sempre però questo è possibile. Molte volte gli alunni entrano in circoli viziosi di dipendenza conflittuale. Se la relazione non è positiva ma astiosa, controproducente e aggressiva, molto spesso l'alunno non diminuisce le attenzioni richieste. Al contrario, si intestardisce e va alla ricerca di tutte quelle situazioni in cui lo scontro è inevitabile, perché sente il bisogno di confermare negativamente tutte le aspettative che si era precedentemente proposto.

2.1.2 La didattica dell'inclusione

L'insegnante ha un arduo compito: aprire gli occhi dei propri studenti senza che ci sia un rigido e freddo scambio unidirezionale di informazioni. La realtà nella quale viviamo è costruita socialmente, viene accettata così com'è senza metterla in discussione. A scuola però avviene l'esatto contrario. È indispensabile che i ragazzi sviluppino un senso autocritico, che si rendano conto che quello che vedono, vivono e percepiscono è solo una delle infinite possibilità che li circonda. Non esiste un'unica realtà, ma più prospettive ugualmente valide. Questo è l'obiettivo di una nuova modalità d'insegnamento, chiamata didattica dell'inclusione. Favorendo un clima di classe sereno e accogliente tutti devono essere accettati, perché tutti sono piccole realtà – sono enormi, a pensarci bene. Dobbiamo apprezzare chi ci circonda sia sul piano sociale che su quello cognitivo e psicologico, e non solo in ambito scolastico: la diversità di qualunque tipo rappresenta un ulteriore e splendido punto di vista che è necessario accettare, dal quale ognuno di noi può apprendere moltissimo. Così facendo sarà possibile promuovere una connettività tra l'istituzione e il mondo esterno. Nonostante questo nuovo metodo di insegnamento si focalizzi sull'inclusione all'interno del gruppo classe di bambini con disabilità psicologiche e motorie, è possibile attuarlo in ogni situazione. Esso si concentra sull'individualizzazione dell'apprendimento e sulla sua personalizzazione. Con individualizzazione si intende che, anche se gli studenti hanno degli obiettivi comuni, è possibile adattare il metodo di insegnamento al singolo, cosicché tutti abbiano la possibilità di raggiungere le competenze scolastiche fondamentali. Attraverso la personalizzazione dell'apprendimento si fa in modo tale che lo studente abbia un'opportunità adeguata di sviluppare le proprie potenzialità attraverso l'utilizzo di differenti obiettivi di conoscenza.

2.1.3 Lo studio di Curby, Rimm-Kaufman e Ponitz

Nel 2002 venne proposto il *No Child Left Behind Act*, secondo il quale si stabiliva il diritto di ogni bambino ad avere la miglior educazione possibile. Utilizzando questo punto di partenza, Timothy Curby, Sara Rimm-Kaufman e Claire Cameron Ponitz esaminarono le interazioni tra alunno e insegnante e le varie implicazioni sui risultati accademici (Curby, Rimm-Kaufman e Ponitz, 2009). I tre studiosi si concentrarono primariamente sul modello ecologico di Bronfenbrenner: lo sviluppo del bambino inizia grazie ai processi prossimali, ovvero alle interazioni che egli ha con altre persone, con gli oggetti o con le idee. Analizzato questo concetto, essi divisero l'interazione con il docente in tre diverse tipologie: il supporto emotivo per l'apprendimento, l'organizzazione della classe e il supporto didattico all'apprendimento. Il primo si focalizza sul modo in cui sviluppare un clima di classe il più sereno possibile, senza la presenza di conflitti. In questi casi l'insegnante riconosce e si occupa dei bisogni dell'alunno, qualunque essi siano, interagendo in maniera sensibile e proattiva con lui. I propri interessi e la ricerca di autonomia sono punti cardine. L'organizzazione della classe consiste nella gestione produttiva dell'ambiente in cui i bambini passano la maggior parte del loro tempo extrafamiliare. È necessario che il tempo e il materiale necessario vengano sfruttati produttivamente, così da supportare l'attenzione e sopprimere – prevenzione a lungo termine – i comportamenti più problematici, come la ribellione o lo spreco. Infine, il supporto didattico all'apprendimento riguarda l'incoraggiamento a elevati livelli di pensiero, ovvero all'oltrepassare i propri orizzonti ideativi per collegare gli argomenti trattati con i fatti della vita quotidiana. Visto che non tutte le pratiche d'insegnamento sono adatte a tutti gli studenti perché non vengono interiorizzate allo stesso modo, è importante espandere

l'apprendimento, il linguaggio e la comprensione. Per far sì che questo accada, risultano particolarmente rilevanti i feedback tempestivi e positivi.

Un docente di questo tipo – che supporta emozionalmente, istruizionalmente e organizzativamente – diventa un importante fattore di protezione, soprattutto per gli studenti con abilità carenti, e contemporaneamente permette di predire efficacemente i risultati scolastici che i ragazzi otterranno. Curby e colleghi (2009) analizzarono le interazioni tra 147 bambini della scuola dell'infanzia e 36 insegnanti, incrociando il *Classroom Assessment Scoring System* per i punteggi sulla qualità dell'interazione e il *Woodcock-Johnson III Tests of Achievement* per misurare la correlazione con i goal accademici. Nonostante debba esserci ulteriore ricerca in merito, è possibile notare che le due variabili considerate sono associate positivamente tra loro e con un buon senso di appartenenza alla scuola.

2.1.4 Prosocialità e aggressività nei rapporti scolastici

Un altro studio che conferma la visione di Curby et al. è quello di Davidson, Gest e Welsh (Davidson, Gest e Welsh, 2010). In questo lavoro troviamo due prospettive diverse, ma ugualmente importanti, integrate tra loro: l'approccio orientato alla variabile – le associazioni tra le variabili all'interno di una stessa popolazione sono descritte in maniera complessiva – e l'approccio orientato alla persona, in cui vengono individuati dei sottogruppi che presentano caratteristiche specifiche che vengono adeguate e confrontate con la popolazione. Così facendo ci viene offerta la possibilità di avere contributi unici, i quali chiariscono le variabili analizzate. Le ipotesi di partenza riguardavano la creazione di tre diversi tipi di interazione, ovvero l'alta relazionalità, la bassa relazionalità e quella orientata ai compagni. Nel primo caso gli studenti hanno un buon rapporto sia con i pari che con gli insegnanti, mentre nel secondo avviene l'esatto contrario. Nella relazionalità orientata ai pari è presente un buon rapporto con questi. Grazie all'integrazione dei due approcci si ottennero correlazioni positive tra alta relazionalità e relazionalità orientata con i comportamenti prosociali e una correlazione positiva tra bassa relazionalità e aggressività.

Questo mette ancor più in chiaro come sia di vitale importanza avere buone relazioni all'interno del contesto scolastico. I ragazzi infatti si sentono parte attiva della scuola, ottengono buoni risultati, il loro livello di impegno è costantemente alto e hanno un coerente concetto di sé perché si sentono meno soli. Nonostante siano alla continua ricerca di autonomia, che tentano di individuare con l'aiuto dei pari, è necessario che instaurino e mantengano un buon rapporto con l'insegnante, proprio perché si ricavano vantaggi nello sviluppo prevenendo i comportamenti a rischio. La prosocialità e l'aggressività giocano un ruolo importante durante le interazioni. Per poter avere un rapporto con l'altro pacifico e funzionale, è necessario mettere in atto comportamenti prosociali, i quali indubbiamente vengono estremamente apprezzati e considerati - entrambe le parti, alunno e insegnante, devono metterli in pratica. Da questo è risultato che un buon rapporto con i docenti corrisponde molto spesso a un maggiore apprezzamento da parte dei compagni stessi, i quali utilizzeranno le informazioni percepite per stabilire quali siano le proprie preferenze sociali.

2.2 La relazione con i compagni

Rispetto ai rapporti che un ragazzo può instaurare con i propri insegnanti, è possibile creare relazioni orizzontali con i pari: all'interno dell'interazione i membri si trovano sullo stesso piano, avendo infatti lo stesso potere sociale. Visto che la scuola è un microcosmo sociale, nella quale ci si sviluppa socialmente proprio grazie a queste dinamiche relazionali, risulta evidente come interagire con i propri compagni possa essere un'occasione unica per sperimentare reciprocità, cooperazione, uguaglianza e condivisione. In queste situazioni, soprattutto durante un conflitto o la ricerca di un compromesso, si sperimentano situazioni di rischio, perché i ragazzi sono egoisti tra loro e non si relazionano in una situazione protetta, così come succedeva con l'adulto. I pericoli sono dietro l'angolo, ma è importante che accettino la sfida e che facciano esperienza dell'errore.

2.2.1 L'omofilia

Il bambino, interagendo con i pari, comprende contemporaneamente sé stesso e loro, prendendo coscienza e consapevolezza di sé come essere umano fisicamente ed emozionalmente diverso e separato. Nel 2004 Dunn propose una teoria sullo sviluppo dell'amicizia, secondo cui questa deve essere una relazione reciproca riconosciuta dagli altri, nata da un atto volontario, affettivo e intimo, che può offrire sostegno emotivo nei casi di bisogno. I nostri amici infatti ci influenzano non solo nel comportamento, ma anche nelle idee. La *peer education* può aiutare tutti coloro che ne hanno bisogno. Se un gruppo affronta insieme un problema, è più probabile che venga compreso e che la soluzione ottenuta sia il frutto del lavoro di squadra. Sarebbe stato pressoché impossibile arrivare alla stessa conclusione se si avesse lavorato da soli. Avendo quindi un ruolo più attivo nell'apprendimento, la motivazione aumenterà.

Con il termine omofilia si intende la particolare somiglianza derivante dall'interazione con gli altri, la quale con il passare del tempo è sempre più visibile. Tramite il processo di associazione selettiva – ci si avvicina a chi è/è percepito più simile – e la socializzazione – ci rapportiamo con coloro che condividono le nostre stesse caratteristiche – è possibile affermare che, per far parte di un gruppo, è necessario smussare quelle leggere differenze che ci caratterizzano per conformarsi alle sue regole, ruoli ecc. Solo così ci sentiremo davvero parte del gruppo. Moreno negli anni 50 del Novecento sviluppò i test sociometrici. Attraverso l'attribuzione di un punteggio, ogni individuo stabilisce una propria lista di preferenze sociali, mostrando chi considera popolare, rifiutato – attenzione! Problemi di adattamento futuri sono estremamente ricorrenti - o ignorato. Percepire sé stessi come popolari permette un miglior senso di autoefficacia e di autostima: la nostra opinione diventerà rilevante per l'altro, potremo influenzarlo e avremo l'accesso alle risorse del gruppo. La popolarità percepita può derivare anche dall'opinione e dalle attribuzioni dell'insegnante che indirettamente ci rendono migliori agli occhi degli altri. Un gruppo può essere distinto dagli altri perché riflette status di dominanza o di affiliazione. La dominanza comprende competizione e conflitto, perché le relazioni si basano sul detenere il potere. L'affiliazione, al contrario, si basa sui concetti di cooperazione, somiglianza e affetto. Per far sì che i comportamenti di aggressività e quindi bullismo non sfocino, è necessario far sviluppare un senso di empatia

nell'altro, così da permettergli di percepire l'omofilia che, invece di renderlo diverso, potrebbe avvicinarlo e aiutarlo.

2.2.2 Norme percepite e valore sociale

Dalle elementari alle superiori, i ragazzi decidono volontariamente di comportarsi come i propri compagni, soprattutto se quel particolare modo di fare viene considerato popolare. Essi vogliono essere accettati dal gruppo e, per evitare di essere esclusi, simulano le caratteristiche comportamentali di chi viene percepito come popolare – chi ha uno status sociale elevato. In alcuni casi invece, per distinguersi dalla folla, gli studenti si comportano diversamente, tentano di emergere per ottenere lo stesso status vantaggioso. Creano la propria identità spiccando dagli altri. Comportamenti diversi da quelli altrui possono essere messi in pratica per definire la distanza da quel gruppo che invece li attua: per non essere considerati dei "secchioni", decidono di non studiare.

Le norme percepite, ovvero quei comportamenti che si ritiene siano socialmente accettati, permettono di comprendere quali siano le condotte rischiose, mentre il valore sociale corrisponde al grado in cui quel dato comportamento è associato a uno status. È possibile distinguere tre tipi generali di comportamento a scuola: l'impegno accademico, il disimpegno e l'antisocialità. Adriana Galvan, Agnieszka Spatzier e Jaana Juvonen (Galva, Spatzier e Juvonen, 2011) si sono interessate alla possibile correlazione tra norme, valore e comportamento. Hanno fatto sì che circa 600 bambini, di età compresa tra i 4 e gli 8 anni, rispondessero a un questionario che indagava quanti compagni credevano si comportassero con impegno-disimpegno-antisocialità e di nominarli. Le tre studiose scoprirono che l'impegno scolastico veniva percepito come popolare principalmente alla scuola primaria e che questo comportasse automaticamente un alto status sociale. Al contrario, alla scuola secondaria il disimpegno e le condotte antisociali sono considerate più frequenti e chi si comporta in tal maniera ha più potere sociale. Questo punto però pone un interrogativo: qual è la definizione che ogni ragazzo intervistato dà del concetto di popolare e *cool*? Inoltre attira particolarmente l'attenzione il fatto che ci siano cambiamenti comportamentali soprattutto quando a questi viene attribuito un grande valore. Di conseguenza capiamo che norme percepite e valore sociale influenzano direttamente il nostro comportamento.

2.2.3 L'amicizia e l'impatto sulla scuola

Avere degli amici durante il periodo scolastico permette agli studenti di avere un supporto soprattutto emotivo, perché interagendo tra loro hanno la possibilità di scambiare informazioni e di rinforzare i valori e le norme in cui credono. I ragazzi si scelgono e interagiscono tra loro perché hanno delle caratteristiche simili – come avere lo stesso obiettivo accademico – e così facendo diventano ancora più simili. Avere però uno scopo e far sì che sia raggiungibile è una sfida quotidiana che dipende principalmente dagli stimoli del contesto che si prende in considerazione. Shin e Ryan (Shin e Ryan, 2014) studiarono le risposte di 587 bambini di scuola primaria per capire se il raggiungimento di un obiettivo e l'omofilia influenzassero il comportamento degli studenti. Le due studiose analizzarono principalmente i diversi tipi di obiettivo, l'omofilia e la possibile distinzione tra i due sessi, combinando tra loro le tre variabili. Presero in considerazione due diversi obiettivi: quello della padronanza, che si concentra sullo sviluppo generale delle competenze accademiche, e quello di performance, il cui focus risiede sul dimostrare ciò che si ha appreso agli altri – comparazione sociale. Gli obiettivi di performance si dividono a loro volta in

metodo, ovvero la dimostrazione di essere i migliori, e nel sottrarsi all'incompetenza e alle prese in giro. Entrambi questi processi sono dinamici e malleabili. Per quanto riguarda l'omofilia, Shin e Ryan (2014) si concentrarono sulla selezione e sull'influenza. Visto che i comportamenti e le caratteristiche omofile si rinforzano in classe, è necessario prestare attenzione ai meccanismi grazie ai quali i compagni si sentono affiliati tra loro e a come diventino sempre più simili con il passare del tempo. Inoltre si ipotizzò che il genere, moderatore della socializzazione, potesse in quale modo influire: maschi e femmine tendono a preferirsi tra loro per modellare la propria identità alle norme di appartenenza. I maschi sono caratterizzati da un forte senso di autoaffermazione e di competizione, mentre le femmine sono maggiormente indirizzate verso la coordinazione e l'affiliazione. Così facendo, si presume che ci siano effetti più forti tra l'essere maschi e gli obiettivi di performance sul metodo.

Da questa ricerca si scoprì che esiste una correlazione positiva tra obiettivi di padronanza, selezione e influenza: i ragazzi, ugualmente tra maschi e femmine, sono attratti da chi impegna il loro stesso impegno a raggiungere il risultato perché questo ha un forte significato sociale. Un'altra correlazione positiva è quella tra metodi di performance e influenza. Questo confermò l'ipotesi riguardante i maschi, i quali vivono le situazioni di competizione come particolarmente salienti. Inoltre, voler essere il migliore non implica che ci si scelga reciprocamente come amici. Per concludere, non è emersa alcuna correlazione tra "evitamento" e omofilia. Sembrerebbe infatti che chi cerca di eludere i propri problemi abbia meno amici e sia maggiormente a rischio di comportamenti antisociali. L'amicizia e il singolo individuo si sviluppano contemporaneamente.

2.3 La relazione con il Sé

2.3.1 Il concetto di sé

Il Sé permette di autodefinirci, infatti è centrale durante il processo di costruzione dell'autostima. Inizia a svilupparsi già durante l'infanzia grazie alle interazioni sociali che il bambino vive ogni giorno, ma avviene in maniera diversa secondo autori diversi. Il primo a darne una definizione fu William James, che divise il concetto di sé in me e io: l'io è l'istanza consapevole, la parte in grado di acquisire concetti e di fare esperienza, che conferisce all'individuo la caratteristica di unicità. Il me invece riguarda la rappresentazione di noi stessi, la parte conoscitiva dell'io. James propose anche tre diversi me: quello materiale, corporeo e fisico; quello sociale, l'essere nelle relazioni e nei diversi contesti; il me spirituale, o me consapevole, cioè la parte riflessiva di noi stessi. Successivamente Cooley postulò la teoria del *looking glass self*, ovvero del Sé rispecchiato: in base alla percezione altrui e al significato riposto a quelle attribuzioni, il Sé si modifica e adatta per rispettare i canoni che apprende da ogni individuo. Mead invece si concentrò maggiormente sull'importanza degli individui significativi, gli unici che influenzano la costruzione del Sé. Questo Sé relazionale con il mondo si sviluppa in tre fasi: inizialmente nel *preparatory stage* il bambino imita passivamente l'altro, fino ad assumere il suo punto di vista e a comunicare con lui nel *play stage*; il tutto termina nel *game stage*, più precisamente quando pone attenzione all'altro generalizzato. Il Sé finale quindi è un perfetto bilanciamento di sé sociale – me – e di percezione di sé – io. Il prossimo autore che prendiamo brevemente in esame è Shavelson, secondo il quale il Sé

è formato da diverse informazioni organizzate e strutturate. Esso è multidimensionale, perché ci sono diverse rappresentazioni specifiche e indipendenti in base all'ambito sociale che si considera, e contemporaneamente gerarchico, in quanto sulla sommità della piramide si trova il concetto generale e alla base le altre dimensioni. Per concludere, Susan Harter ripartì proprio da questa peculiarità teorica per affermare che, anche se il Sé inizia a formarsi quando l'individuo si percepisce come unità fisica separata dagli altri ma che può essere influenzata dal mondo, può esserci una percezione di discontinuità: visto che ci sono diversi sé, alcuni possono essere migliori di altri, proprio perché posso essere un atleta promettente ma non un altrettanto bravo studente. Affinché si crei autostima e un positivo valore di sé è necessario unire tra loro le diverse prospettive.

2.3.2 L'automotivazione

L'automotivazione è la spinta motivazionale interna che ci consente di perseverare e raggiungere i propri obiettivi indipendentemente dal supporto o non degli altri e dell'ambiente. Significa prendersi la responsabilità delle proprie azioni, così da poter riuscire a lavorare di più e a farlo qualitativamente meglio. La propria motivazione deriva dalle performance precedenti, così come dalla persuasione di sé, dalle proprie reazioni emotive e fisiche e da un'attenta osservazione degli atteggiamenti degli altri. Per mantenerla costante è necessario prima di tutto riconoscere e rendere salienti i motivi che spingono a impegnarsi. Dobbiamo trovare la forza dentro noi stessi: più le motivazioni saranno importanti, meno sentiremo la fatica – sia fisica che psicologica – e maggiore sarà la motivazione a continuare. Se però il lavoro che si deve svolgere è poco stimolante o faticoso, potrebbe essere una soluzione il fatto di dividerlo in sotto-obiettivi più semplici, così sarà più facile rendere l'attività intrinsecamente motivante abbinando ogni piccolo risultato a un premio estrinseco. Avere sempre un atteggiamento positivo permette di mantenere costante la propria autostima, perché ci si rende conto che si possono affrontare tutte quelle piccole sfide che se considerate insieme possono sembrare insormontabili e impossibili: sapremo di riuscire a padroneggiare al meglio il nostro potenziale d'azione e di essere efficaci, indipendentemente dalle attribuzioni altrui, perché saremo effettivamente in grado di soddisfare le nostre aspettative.

2.3.3 L'affermazione di sé

Affermare sé stessi, soprattutto durante le fasi di crescita, è molto importante per forgiare la nostra identità, il nostro carattere e chi vogliamo essere. Destreggiandosi in più ruoli, a volte anche contemporaneamente, è necessario che ognuno di noi mantenga una narrazione di sé il più morale e adattiva possibile: facendo in modo tale da mantenere una percezione d'integrità propria e cercando di adattarsi alle situazioni che si vivono, ci si renderà conto che chi siamo è il risultato delle molteplici sfaccettature da cui siamo composti. Affinché questo avvenga, si rende necessario il fatto di percepirsi sufficientemente competenti nelle sfide quotidiane, senza voler forzatamente eccellere. Infatti, più che andare alla ricerca spasmodica di elogi, sarebbe meglio mettersi nelle condizioni di meritarselo: essendo i premi e le lodi un fattore secondario, dimostrandosi competenti si manifesterà in maniera tangibile ed esplicita la propria integrità. "Questo permette alle persone di aggiornare continuamente il loro senso di adeguatezza" (Cohen e Sherman, 2014).

Il ciclo di potenziale adattivo è costituito da rinforzi positivi reciproci tra il sistema del Sé e quello sociale, così che l'adattamento si propaghi nel tempo. Esso è composto da tre elementi: la ricorsione, l'interazione e il costrutto soggettivo. Durante il processo ricorsivo, l'output del

processo di affermazione di sé torna a essere un input dello stesso processo, cosicché lo stimolo persista. Ottenere una buona performance in un compito potrebbe portare a un altro successo, fino alla completa e totale affermazione di sé: migliorare ci permette di continuare nel nostro lavoro e di raggiungere la “perfezione”. Durante il processo di interazione, l’output sopra considerato interagisce con altri processi. L’iniziale beneficio riportato consente all’individuo di fare ulteriori esperienze. Infatti anche l’incontro-scontro con altre persone permette la perpetuazione e l’ampliamento di tale beneficio. Infine grazie al costruito sociale avviene un vero e proprio cambio di prospettiva. Nonostante ci sia la possibilità che l’ambiente rimanga immutato, l’attribuzione soggettiva che ne deriva può essere diametralmente opposta rispetto a quella originale. Per diventare chi vogliamo essere dobbiamo far sì che il nostro Sé guidi i nostri comportamenti.

2.3.4 Come anticipare il futuro

Verso la fine degli anni 90, Premack e Woodruff proposero la teoria della mente, cioè l’uomo ha la capacità di attribuire sia a sé stesso che agli altri gli stati mentali – emozioni, credenze, aspettative ecc. – e allo stesso tempo di comprendere che i suoi stati mentali possono essere significativamente diversi da quelli degli altri individui. “Pensare al futuro è un aspetto integrale della cognizione umana” (Atance e Meltzoff, 2005). Quando ci prefiggiamo di capire come un bambino anticipa il futuro, è necessario tenere in considerazione due aspetti ugualmente importanti: il linguaggio e il comportamento. Per quanto riguarda il linguaggio orientato al futuro, ci sono diversi punti di vista che tentano di spiegarlo, ma in questa sede è necessario sottolineare come i pensieri possano essere episodici, ovvero prendano spunto dalle esperienze pregresse per proiettarsi in situazioni già avvenute, e semantici, quindi quando c’è un’idea generale su alcuni eventi di cui non si è mai fatto esperienza. I bambini già dai 3 anni sviluppano la capacità di fare inferenze ipotetiche.

Il comportamento orientato al futuro è divisibile in pianificazione, ritardo della ricompensa e anticipazione. Affinché si sviluppi correttamente la capacità di pianificazione, il bambino deve saper rappresentare il problema, selezionare i propri obiettivi per poi scegliere e controllare la strategia messa in atto. È possibile infatti che l’infante riesca a proiettarsi in una visione di sé futura senza che riesca a pianificare il proprio comportamento. Un’altra capacità molto importante è quella del ritardo della gratificazione: è preferibile ottenere una piccola ricompensa nell’immediato o una maggiore dopo un po’ di tempo? Per far sì che questo avvenga è necessario che si inibisca il desiderio del qui-e-ora e che ci si figuri nel futuro con il “doppio del malloppo”. Anticipare i propri e altrui stati mentali senza farsi influenzare da pianificazione e inibizione è uno degli aspetti evolutivi e adattivi della cognizione umana.

CONCLUSIONE

“Ognuno di noi è le parole che sceglie: conoscerne il significato e saperle usare nel modo giusto e al momento giusto ci dà un potere enorme, forse il più grande di tutti”. Questa citazione di Vera Gheno mi è stata particolarmente d’aiuto durante la stesura di questo elaborato e ancor più durante la mia prima esperienza lavorativa come insegnante di scuola primaria. Questa professione non è mera trasmissione di conoscenze, ma apprendimento empatico l’uno dell’altro. È stato emozionante partecipare attivamente nel gruppo classe, notare le dinamiche che si sviluppano al suo interno e vedere bambini crescere e sviluppare un proprio senso di sé. Inoltre, mentre scrivevo queste pagine mi sono ritrovata catapultata in esse, nel senso che più le approfondivo e più le vedevo attraverso gli occhi dei miei studenti: li ho visti aiutarsi e litigare tra loro, lavorare insieme e discutere, cercare con tutte le forze di capire ciò di cui stavamo parlando a lezione e incoraggiarsi. Quest’esperienza mi ha permesso di comprendere che, indipendentemente dalla teoria che possiamo considerare, la mente è un luogo vastissimo, in cui risiedono i nostri desideri e le nostre opinioni. Non possiamo lasciare soli questi ragazzi che si troveranno di fronte a un mondo non sufficientemente pronto per loro: dobbiamo star loro accanto, supportarli nei momenti di difficoltà e motivarli a persistere nei loro sogni. Non importa le difficoltà con cui dovranno fare i conti. Se vogliono, e se trovano sostegno in noi adulti, possono affrontare l’impossibile senza paura di fallire.

In questo elaborato sono state approfondite tre tra le maggiori teorie sulla motivazione. Dalla teoria dell’attribuzione abbiamo capito che le attribuzioni proprie e altrui sono estremamente importanti per la nostra riuscita. Grazie alla teoria dell’autoefficacia è stato possibile scoprire che la motivazione al successo ha origine nei primi anni dello sviluppo e che è necessario sentirsi competenti per poter raggiungere i propri obiettivi. L’ultima teoria considerata, la teoria dell’aspettativa, racchiude e si ricollega alle due precedenti, perché se ricevo buone attribuzioni e mi sento efficace, riuscirò a soddisfare le mie aspettative. Affinché questo sia possibile bisogna che ci sia una buona relazione con l’altro: in ambito scolastico, l’insegnante e i compagni possono fornire quell’ulteriore spinta motivazionale a non arrendersi. Risulta comunque indispensabile trovare quell’incontenibile forza dentro noi stessi, tenendo presente che chi ci circonda può permetterci di scoprirla.

Nonostante io stia per laurearmi, vedo che c’è talmente tanto altro da imparare che ogni giorno è un’occasione da non perdere. Se mio padre non fosse stato così ostinato nel farmi inseguire il mio sogno, se alla scuola primaria non avessi avuto una maestra che mi teneva per mano, se giocando a pallavolo per 15 anni non avessi imparato il retrogusto amaro della sconfitta e la forza necessaria a rialzarsi, se alla scuola media non avessi incontrato una professoressa audace, dispotica e che sapesse apprezzare l’impegno, se i miei amici non mi avessero convinto a non abbattermi... Forse non sarei qui oggi. Forse non starei per coronare nel miglior modo possibile anni di lavoro, sacrifici e lacrime. Forse mi sarei fermata al primo esame non superato, alla prima lezione non compresa, al primo capitolo impossibile da decifrare. Credere in sé stessi e trovare la forza nelle relazioni con gli altri può portarci a raggiungere ogni nostro obiettivo. L’importante è continuare a impegnarsi, a

sudare e a far fatica, perché solo se siamo motivati possiamo provare a diventare chi un giorno vorremmo essere.

BIBLIOGRAFIA

Atance, C. M., & Meltzoff, A. N. (2005). My future self: Young children's ability to anticipate and explain future states. *Cognitive Development, 20*, 341–361

Barron, K. E., & Hulleman, C. S. (2014). *Expectancy-value-cost model of motivation*. In J. D. Wright (Editor-in-Chief), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd ed., Vol. 8, pp. 503–509). Oxford, UK: Elsevier

Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A., & Martin, R. (2010). The structure of academic self-concepts revisited: The nested Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology, 102*, 964–981

Cohen, G. L., & Sherman, D. K. (2014). The psychology of change: Self-affirmation and social psychological intervention. *Annual Review of Psychology, 65*, 333–371

Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Ponitz, C. C. (2009). Teacher-child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology, 101*, 912–925

Davidson, A. J., Gest, S. D., & Welsh, J. A. (2010). Relatedness with teachers and peers during early adolescence: An integrated variable-oriented and person-oriented approach. *Journal of School Psychology, 48*, 483–510

Galvan, A., Spatzier, A., & Juvonen, J. (2011). Perceived social norms and values to capture school culture in elementary and middle school. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*, 346–353

Guay, F., & Bureau J. (2018). Motivation at school: differentiation between and within school subjects matters in the prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology, 54*, 42-54

Harackiewicz, J. M., Tibbetts, Y., Canning, E. A., & Hyde, J. S. (2014). *Harnessing values to promote motivation in education*. In S. Karabenick and T. Urdan (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 18, pp. 71–105). Bingley, UK: Emerald Group Publishing.

Mameli, C., & Passini, S. (2017). Measuring four-dimensional engagement in school: a validation of the student engagement scale and of the agentic engagement scale. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology, 24*, 527-541

Manusov V., & Spitzberg B. (2008). *Engaging theories in interpersonal communication: multiple perspectives. Chapter 3: Attribution theory*. SAGE Publications

Shin, H., & Ryan, A. M. (2014). Friendship networks and achievement goals: An examination of selection and influence processes and variations by gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 1453–1464