

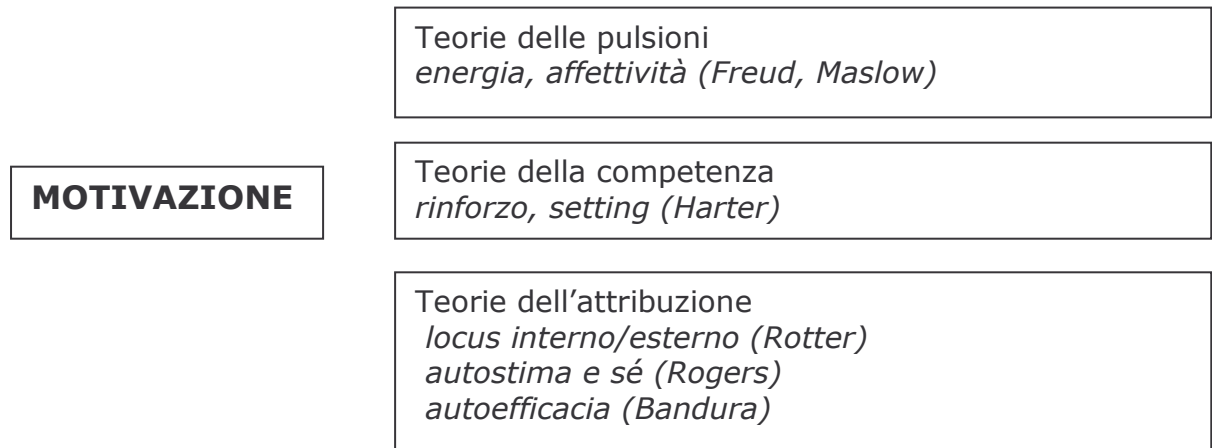


**fondazione CENTRO DI ORIENTAMENTO
ALESSANDRIA**

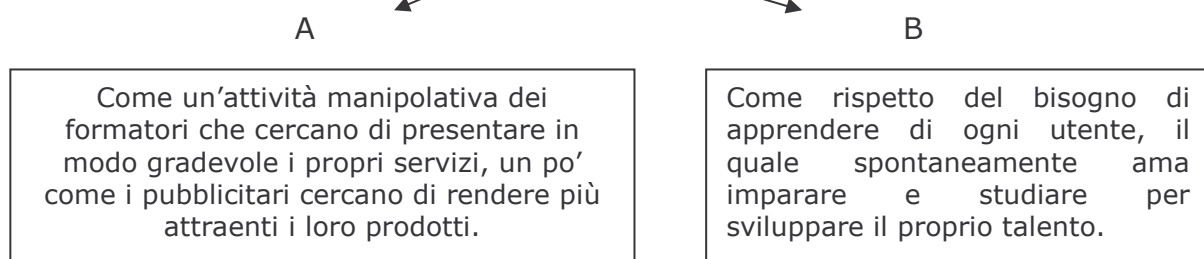
LA MOTIVAZIONE

Il generale, con il concetto di motivazione si fa riferimento all'insieme di condizioni che veicolano il nostro comportamento, determinando l'orientamento verso un preciso bisogno e/o desiderio.

La letteratura su questo tema è molto vasta: ci sono molte teorie che trattano di motivazione. Nel tentativo di fare una sintesi tra i diversi approcci teorici che si possono individuare possiamo fare una distinzione tra tre aree.



E' possibile definire la motivazione in ambito formativo in due differenti accezioni:



Il momento formativo dovrebbe riuscire a prendere in considerazione entrambe le prospettive riferendosi sia alla situazione (A) inerente la motivazione estrinseca dell'utente, sia alla situazione (B), inerente la motivazione intrinseca. Per una corretta attività formativa e/o di orientamento è inoltre indispensabile far emergere non solo i bisogni fondamentali dell'utente e lavorare su quelli ancora inespressi, ma concentrarsi sulla corretta percezione degli stessi, elaborando assieme al soggetto un progetto di miglioramento delle proprie potenzialità e delle proprie competenze.

Nella prima metà del secolo tale distinzione è stata utilizzata da diversi autori per introdurre le principali teorie sulla motivazione.

MOTIVAZIONE : TEORIA DELLE PULSIONI



Abraham Maslow viene considerato come l'antesignano delle teorie sulla motivazione. Egli, tra il 1942 e il 1943 ipotizza che la motivazione possa essere vista come insieme di bisogni e desideri ordinati gerarchicamente (**scala dei bisogni**).



FIG.1: La piramide motivazionale

Come mostra la Fig.1, e come ha spiegato Maslow i bisogni si presentano in modo gerarchico, per cui alcune esigenze hanno la priorità sulle altre; per esempio, è possibile che condizioni basilari, fisiologicamente indispensabili per la buona riuscita nello studio e nel lavoro, come una condizione di rilassatezza, di tranquillità, sazietà, ecc... non siano soddisfatte e che, dunque, il rendimento o l'efficacia calino.

Dai suoi studi è risultato che:

- ü Un bisogno regolarmente e continuamente soddisfatto cessa di essere motivante.
- ü Un bisogno non appare come motivante se non sono stati soddisfatti bisogni di livello inferiore.

Ai fini di una corretta attività di formazione e/o di orientamento è, dunque, indispensabile far emergere non solo i bisogni fondamentali dell'utente e lavorare su quelli ancora inespressi, ma concentrarsi sulla corretta percezione degli stessi, elaborando assieme al soggetto un progetto di miglioramento delle proprie potenzialità e delle proprie competenze.

Il modello di Maslow ha i suoi limiti: non sempre questa scala può essere solo in salita o in discesa perché per sostenere e portare avanti le proprie idee, le persone possono rinunciare a qualche bisogno. Inoltre non fa alcun riferimento ai contesti lavorativi.

McClelland fa invece riferimento alla motivazione con la teoria del “**bisogno di riuscita**” (need for achievement) [1961; 1975].

Vengono proposti tre bisogni fondamentali: quello di riuscita (ad es. svolgere il compito con successo), quello di potere (ad es. controllare e influenzare gli altri) e quello di affiliazione (essere accettati e apprezzati dai compagni di lavoro). Egli presume che sia presente una combinazione di questi tre bisogni diversa da individuo a individuo, ma con la tendenziale predominanza di uno di essi (utilizza il **TAT** ovvero il Test di Appercezione Tematica per valutare i bisogni motivazionali degli individui).

I bisogni con alta necessità di riuscita conseguono più facilmente risultati di successo nei loro compiti. Questi soggetti fortemente motivati a realizzare la propria riuscita non “giocano” col rischio, lo valutano con equilibrio.

E’ interessante l’importanza che l’attore dà ai modelli culturali. Esaminando le fiabe ha trovato evidenze significative: nei paesi anglosassoni appaiono tipiche le fiabe alla Peter Pan (il bambino che si rende autonomo e affronta con successo la vita), mentre nei paesi mediterranei appaiono tipiche le fiabe alla Pinocchio (il bambino che, lasciando la casa, diventa preda di un mondo ingannevole e se ne salva rientrando al focolare).

Sulla base di questo approccio teorico sono stati realizzati programmi di intervento per potenziare le motivazioni:

- § Le **motivazioni intrinseche** si riferiscono ai bisogni psicologici di particolare importanza per la persona perché attivano i comportamenti senza la presenza di rinforzi esterni. Il comportamento scolastico non è quindi guidato da fattori come il bel voto o la gratificazione da parte dei genitori, ma dall’interesse e dal significato attribuito all’esperienza. *Questo concetto verrà ripreso oltre.*

Si possono evidenziare tre grandi aree:

1. La curiosità, la sorpresa, l’imprevisto, come decisivi fattori di attivazione del comportamento
2. La padronanza della situazione, la competenza percepita, il senso di autoefficacia, come fattori di spinta a incidere personalmente sulle situazioni
3. Il controllo di sé e sull’ambiente come elementi che facilitano un tenace impegno dei contesti sociali e lavorativi

- § I **modelli processuali** sono orientati alla comprensione delle modalità con cui la persona interagisce con il contesto. Essi sono accomunati dallo sforzo di

riconoscere un orientamento razionale del lavoratore nel giudicare le caratteristiche e nel giustificare le proprie scelte.

All'interno dei modelli processuali possiamo individuare diverse teorie:

- La **teoria dell'equità** sostiene che l'individuo effettua un'analisi dei costi e benefici della sua situazione: se i risultati di questa valutazione mettono in luce un adeguato trattamento da parte dell'organizzazione, allora egli manterrà il proprio impegno.

Nell'analisi costi-benefici, l'input è dato da elementi quali la formazione, le competenze, l'esperienza e l'impegno; mentre i risultati sono definiti nei termini di riconoscimenti, valutazioni, ecc. E' poi da introdurre la dimensione di confronto sociale, ovvero si valuta come sono trattati gli altri che si trovano nello stesso ambiente in cui si trova l'individuo.

- I **modelli di scelta** cognitiva mettono l'accento sulle scelte cognitive in relazione con la sua definizione della situazione in cui si trova a lavorare.

Secondo il modello di Vroom [1964] la motivazione è la risultante di tre variabili che, nel loro insieme, indicano un'attesa di esiti futuri positivamente valutati dalla persona:

1. La valenza (V) esprime il valore positivo o negativo attribuito alle diverse possibili ricompense della prestazione.
2. La strumentalità (I) è la relazione percepita tra qualità/quantità della prestazione e ricompensa attesa.
3. L'aspettativa (E) è la probabilità che lo sforzo o l'impegno nella prestazione, sia seguito dalla ricompensa.

Queste variabili sono legate in forma moltiplicativa: è sufficiente che una di esse sia nulla per determinare un azzeramento del livello di motivazione.

- Gli **approcci di autoregolazione** fanno riferimento ai processi cognitivi di ordine superiore: una volta individuato e scelto un obiettivo, questi processi guidano l'impegno e la distribuzione delle risorse personali sulle sequenze di azioni necessarie per raggiungerlo. Essi svolgono quindi un'autoregolazione dell'impatto che gli obiettivi hanno sulla condotta. Gli obiettivi determinano l'azione e rappresentano i fattori di attivazione e di sostegno degli stati motivazionali e della loro traduzione in sequenze di azione finalizzata.

- Il **goal setting** assume che gli obiettivi, orientando l'attenzione, mobilitando le energie sul compito, incoraggiando la tecnica dell'azione, aiutando ad individuare le opportune strategie, influenzano direttamente le prestazioni e la buona condotta.

Affinché gli obiettivi possano svolgere la loro funzione motivante sono necessarie due condizioni:

1. che gli individui sappiano cosa significhi un certo obiettivo e come fare a raggiungerlo;
2. che ci sia un consenso personale e una valutazione positiva circa il fatto che impegnarsi sull'obiettivo ha un valore per la persona

MOTIVAZIONE: TORIA DELLA COMPETENZA



L'**attribuzione di successo/insuccesso** è strettamente correlata con il discorso sulla motivazione. Secondo la teoria della *competenza*, sviluppata negli anni '50 e '60 da Hunt e più recentemente da Harter, il successo o l'insuccesso non è da imputare al singolo individuo, ma alle componenti della situazione stessa. Il livello di motivazione è, infatti, direttamente proporzionale alle gratifiche che vengono ricevute dall'esterno.

In questo caso il ruolo dei genitori e quello degli insegnanti per quanto riguarda lo studente, e/o il ruolo dei formatori aziendali per quanto riguarda gli adulti può diventare fondamentale affinché l'individuo abbia una percezione meno ansiogena del proprio compito, sia più sereno, incuriosito, motivato rispetto ad una data situazione.

Il **successo** o l'**insuccesso** non è quindi da imputare al singolo individuo, ma alle componenti della situazione stessa; occorre chiedersi, per esempio, come viene svolta la lezione in aula, come viene percepito un giudizio negativo, se c'è competizione o cooperazione tra colleghi.

Non bisogna dimenticare, infatti, che il livello di motivazione è direttamente proporzionale alle gratifiche che vengono ricevute dall'esterno, ed è quindi fondamentale che la formazione diventi anche un pretesto per rinforzare il soggetto.

LA MOTIVAZIONE ALLO STUDIO

È mantenere la fiducia

La paura di non sentirsi capaci, che non valga la pena dedicare tempo e fatica allo studio perché tanto si è disapprovati, può diventare così pressante da scegliere di non studiare più. Si può rinunciare al successo scolastico pur di far credere che sia un rifiuto volontario e non un fallimento.

Nelle scuole è importante il concetto di **rinforzo** collegato a premi e punizioni.

In psicologia per "rinforzo" si intende qualsiasi evento suscettibile di aumentare la probabilità di emissione di una risposta. I rinforzi sono positivi a seconda che tendano a incoraggiare o inibire uno specifico comportamento, pensiero o sentimento. Ma è anche vero che il non fornire rinforzi può essere interpretato in termini positivi.

Sebbene i principi su cui si basano i rinforzi siano semplici da capire, è necessaria molta abilità nel saperli utilizzare. Tra i rinforzatori abbiamo premi e punizioni e vi sono diversi pareri se sia meglio l'uno o l'altro, cioè punire o premiare.

RINFORZATORI: I PREMI

Per quanto riguarda i **premi** è opportuno affrontare una serie di domande.

Che cosa rinforzare

- L'impegno e non solo il risultato
- I piccoli miglioramenti e non solo il raggiungimento di grandi obiettivi (*tecnica del fading*)
- Non solo l'apprendimento e la prestazione, ma anche l'apprendimento delle abilità cognitive, emotive e sociali.

Quando rinforzare

- In presenza di compito nuovi rinforzare immediatamente dopo un'esecuzione corretta o soddisfacente e mai prima

Quanto sovente rinforzare

- Rinforzare frequentemente quando un giovane sta imparando ma per compiti importanti: il premio deve essere giustificato

Che tipi di rinforzi utilizzare

- I rinforzi possono essere materiali o simbolici, ma non sono uguali per tutti

RINFORZATORI: LE PUNIZIONI

- L'obiettivo delle **punizioni** è invece la correzione di comportamenti errati e non un modo per dimostrare chi è il più forte.
- La punizione deve essere fornita in modo impersonale (gridare non serve necessariamente a potenziare il rinforzo).
- Quando una regola accettata da tutti è stata violata il ragazzo deve sapere che per questa ragione deve essere "punito". Si può inizialmente dare un avvertimento; poi non si può lasciar correre.
- Nel fornire le punizioni bisogna essere coerenti: l'umore momentaneo non dovrebbe influenzare il modo in cui ci si comporta in una data situazione.
- Terminata la punizione non bisogna poi dare l'impressione di avere un sorvegliato speciale: la situazione è di nuovo normale e il ragazzo è parte del gruppo esattamente come tutti gli altri.

- Per sbagli analoghi occorrerebbe coerenza tra tutti i soggetti che "puniscono" (famiglia compresa).

Recenti studi, tuttavia, hanno messo in dubbio la funzione dei rinforzi e delle punizioni in ambito lavorativo, nel senso che il più delle volte la motivazione non è in funzione delle gratifiche che riceviamo dall'esterno.

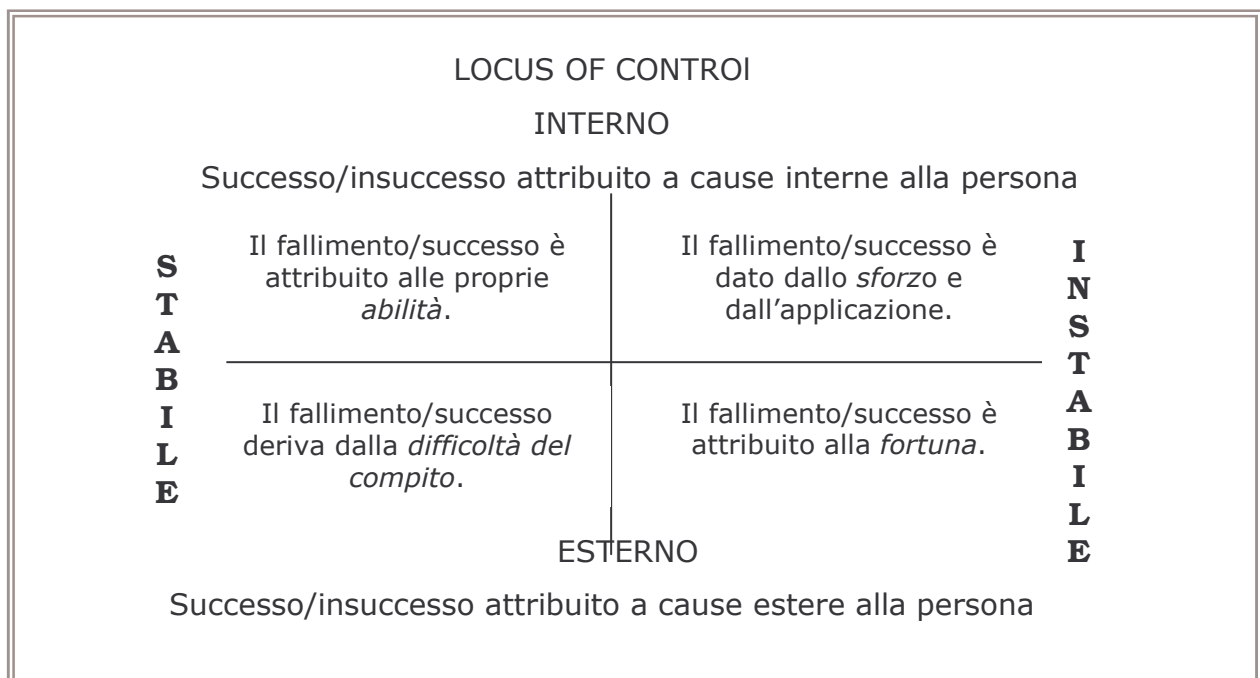
In sede sperimentale, per esempio, Lepper, Greene e Nisbett (1973, 1978) hanno dimostrato che in una situazione di ricompensa inattesa i soggetti hanno prestazioni migliori rispetto che in situazioni di ricompensa attesa. Non solo, ma la presenza della ricompensa attiverrebbe a livello cognitivo una sorta di *script* del tipo: "se qualcuno mi promette un premio, il compito sarà sgradevole" e con esso un'aspettativa che ha diminuire l'interesse per il compito stesso.

Visti i limiti del paradigma della ricompensa e della punizione, le teorie sulla motivazione alla competenza si sono concentrate recentemente sul concetto di "aspettativa al successo" e sulla percezione della propria **self-efficacy**. Secondo Bandura [1979, 1984] e Collins [1982] l'aspettativa circa la propria efficacia è collegata al ricordo delle prestazioni passate, all'esperienza per procura (esperienza degli altri) e all'incoraggiamento (i rinforzi esterni).



MOTIVAZIONE: TEORIA DELL'ATTRIBUZIONE

La **teoria dell'attribuzione** rispetto alla motivazione affronta il discorso su come venga percepito un evento da un punto di vista affettivo e a chi viene attribuita la causa di tale evento. I padri della teoria, Rotter e Weiner, sostengono che l'individuo spiega il perché di un successo o di un fallimento a seconda che la causa sia a livello di locus interno e quindi interna alla persona, oppure a livello di locus esterno e quindi esterna alla persona.



C'è una forte correlazione tra attribuzione interna e successo e tra attribuzione esterna e insuccesso. Questa distorsione dipende dal fatto che gli individui devono proteggere e difendere la propria autostima e l'immagine di sé.

L'**autostima** è l'insieme dei giudizi valutativi che il soggetto dà di se stesso, delle proprie caratteristiche personali.

La motivazione al successo dipende da un livello di autostima soddisfacente e nello stesso tempo realistico. Le persone con un'alta motivazione al successo saranno attratte da attività relative al successo, mentre gli individui con bassa motivazione al successo saranno meno attratti da attività legate al successo (teoria attribuzionali della motivazione al successo di Weiner e Kukla, 1970). C'è inoltre una propensione generalizzata ad attribuire a sé i successi e a negare responsabilità per eventuali insuccessi. Questo fenomeno viene detto self serving.

Anche l'**assertività** si collega alla teoria dell'attribuzione e all'autostima.

Essa è intesa come "la capacità del soggetto di utilizzare in ogni contesto relazionale, modalità di comunicazione che rendano altamente probabili reazioni positive dell'ambiente e annullino o riducano la possibilità di reazioni negative" (Libet e Lewinsohn).

L'assertività si posiziona al centro di un continuum in cui vediamo ai due poli opposti la passività e l'aggressività.

La persona passiva non si oppone né si sottrae alle influenze che subisce e si realizza in situazioni che risultino essere positive per gli altri, più che per se stesso. La persona aggressiva rivolge il suo comportamento esclusivamente verso la propria persona e verso la soddisfazione senza limiti dei propri bisogni; egli domina gli altri sfruttandoli per arrivare ad ottenere il potere.

L'assertività è collegata con l'autostima perché essere assertivi significa sapere comunicare senza troppa paura e senza troppe riserve mentali possedendo quel coraggio e quella decisione che derivano da una buona stima di sé.

Una tecnica, di recente apparizione, favorisce l'autostima, l'autoefficacia e la motivazione è **empowerment**. Nata per far fronte a problematiche di natura aziendale, è stata recentemente introdotta in ambito scolastico.

La parola inglese empowerment deriva dal verbo "empower" che significa "dare potere o autorità; autorizzare; mettere in grado di; permettere". La parola di chiave di questo concetto è dunque POTERE e il dato che attiva il concetto di empowerment è la situazione di mancanza di potere in cui si trova il soggetto.

Empowerment è una parola duplice che definisce sia uno stato-risultato (il livello di empowerment di una persona o organizzazione rispetto ad un'area che lo riguarda), sia il processo operativo attraverso cui tale condizione-risultato viene raggiunto.

Una pratica di intervento all'empowerment si basa sull'aiutare le persone a utilizzare le proprie forze, abilità, competenze per mobilitare le proprie risorse verso la soluzione dei problemi e la conquista di maggior potere. Nello stesso tempo tende a diminuire i sentimenti di dipendenza accrescendo la disponibilità al rischio e alle innovazioni.

L'obiettivo che si pone l'empowerment nell'ambito scolastico è dunque quello di creare un ambiente di apprendimento in cui il desiderio di imparare provenga da fattori interni e non esterni allo studente.

Fattore cruciale dell'insegnamento basato sull'empowerment è l'abbandono da parte sia del docente, sia degli studenti degli atteggiamenti tradizionali. La base dell'approccio è un'autentica condivisione del potere e l'attivazione del coinvolgimento dello studente nel processo di apprendimento.

Cosa significa esattamente "studiare"?

Questa azione non può essere ridotta alla semplice situazione di stare seduti a una scrivania per ore di fronte a un testo (magari aperto alla stessa pagina da tempo!). Ciò forse può essere definito più correttamente "far finta di studiare": si tratta di un'attività inutile e frustrante.

Per realizzare positivamente un comportamento di studio è necessaria l'attivazione contemporanea di diverse aree:

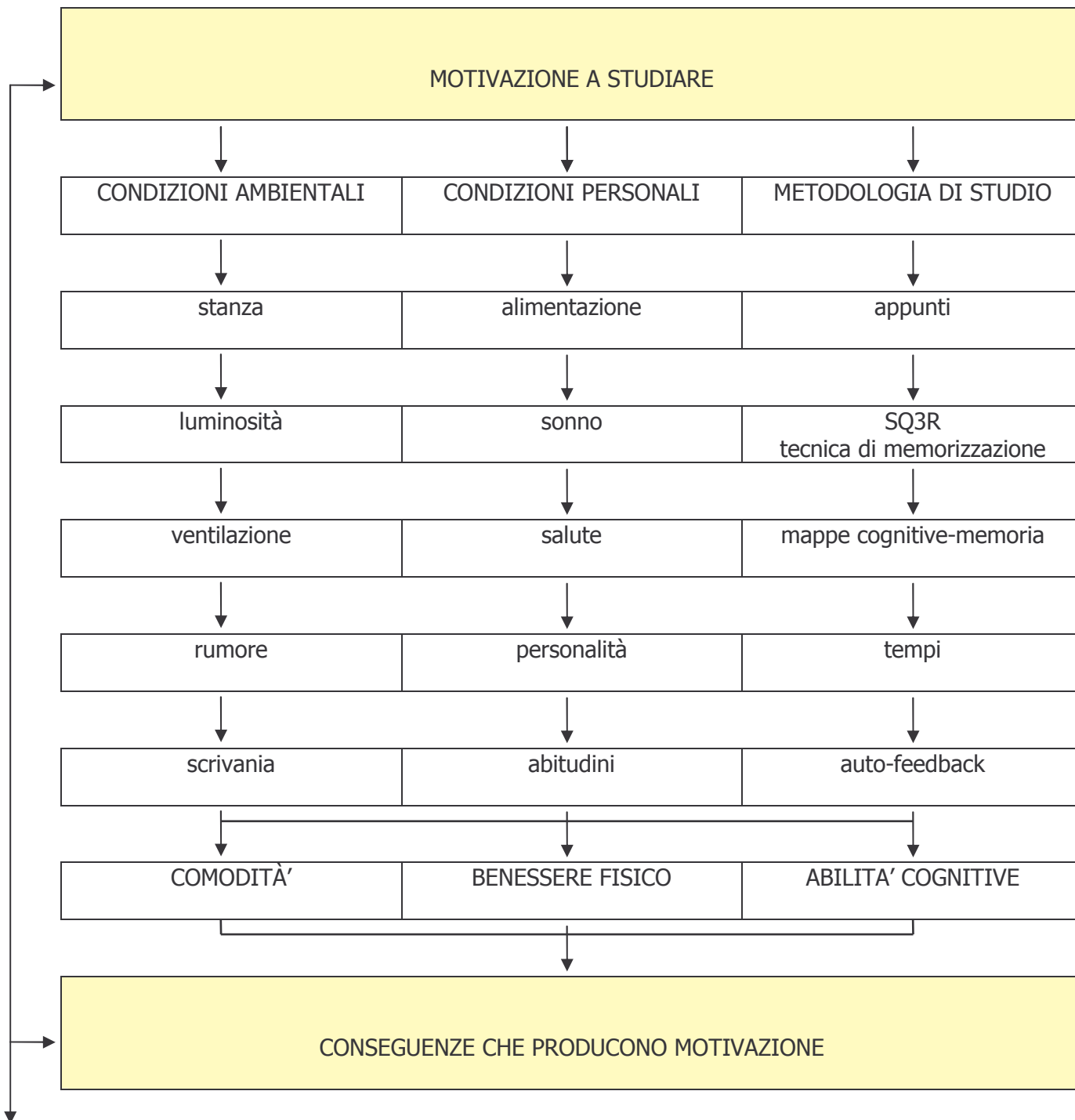
- ATTENTIVA (concentrazione)
- COGNITIVA (selezione, organizzazione e memorizzazione dei dati)
- MOTIVAZIONALE (presenza di un reale convincimento della necessità di studiare un determinato argomento)

Tutto ciò non può prescindere da una struttura di personalità adeguata: è indispensabile che l'individuo possieda la capacità di tollerare le frustrazioni dovute a qualche inevitabile insuccesso e di dedicare il proprio tempo all'acquisizione di contenuti non sempre graditi rinunciando talvolta ad attività più divertenti o gratificanti.

Al fine di uno studio efficace è necessario tenere conto di quattro fattori collegati tra di loro: *quando* (organizzazione del tempo di studio), *come* (metodo di studio) , *che cosa* (la qualità dello studio) e perché studiare.

Il "perché" si riferisce alla **reale motivazione** allo studio.

SETTING OPERATIVI DELLA MOTIVAZIONE ALLO STUDIO



Tratto e adattato da Meazzini P., Soresi S., (1991), *Insegnare a studiare. Un'arte che può essere appresa*, in "Psicologia e scuola" n. 55, anno XI, pag. 30.

Quale relazione tra motivazione e apprendimento?

E' errato considerare il problema della motivazione allo studio come un aspetto fermo nel tempo e nello spazio, un dato assoluto come il colore degli occhi di uno studente. Nell'esperienza di ognuno di noi la motivazione a fare o imparare qualcosa si determina nel tempo e nello spazio in situazioni precise. Pensare alla motivazione significa allora considerarla in relazione a diverse variabili:

- _ in relazione all'età degli studenti
- _ in relazione al sesso
- _ al contesto familiare e urbano
- _ allo stile di insegnamento del docente.

L'apprendimento implica, quindi, una complessa articolazione di fattori e condizioni.

Nel processo di apprendimento dell'individuo giocano infatti variabili sia soggettive che contestuali: esse costituiscono la base per ogni tipo di apprendimento e che ne determinano la qualità.

Variabili soggettive e motivazione

La distinzione fondamentale condotta in psicologia è quella tra *motivazione intrinseca ed estrinseca* del soggetto.

Per motivazione intrinseca si intende quella spinta a fare generata da caratteristiche ed esperienze personali dell'individuo (es. il bisogno di conoscere intrinseco all'essere umano).

La motivazione estrinseca è quella che si determina in una certa situazione in base a spinte esterne (es. prendere un buon voto in matematica così da avere il permesso di andare alla festa).

Da studi condotti sembra che la motivazione intrinseca decresca in modo inversamente proporzionale all'età. Essendo la motivazione un fatto dinamico essa può crescere o fermarsi in relazione alle esperienze e al contesto in cui avviene. La motivazione allo studio si costruisce, quindi, in base a criteri espliciti e a esperienze positive.

Variabili contestuali e motivazione

Per dare spiegazione del livello di motivazione allo studio del giovane non si può non fare riferimento al contesto familiare. Può sembrare banale, ma è importante sottolineare come la famiglia possa valorizzare o meno la funzione dell'istituzione scolastica, integrarla o, al contrario, contrastarla.

Altro elemento che interviene nel processo di motivazione è il rapporto tra la singola disciplina e il comportamento motivato. E' possibile concludere che l'allievo ha un buon rendimento in quelle discipline per le quali ha sufficienti competenze iniziali. La riuscita comporterà come conseguenza un aumento della motivazione in quell'ambito.

Si può dire che normalmente si prosegue nel tempo un'attività in cui si riesce bene: la motivazione possiede dunque una forte base razionale legata a risultati obiettivi. Al contrario, un allievo che ha incontrato serie difficoltà nell'apprendimento di una materia, matura convincimenti razionali ed emotivi di "non essere in grado di" e finisce per costruirsi un oggetto mentale che è la demotivazione allo studio della materia stessa.

Una delle motivazioni estrinseche considerata utilitaristica è quella per cui studiare serve per trovare un certo tipo di lavoro socialmente riconosciuto e con un buon rendimento economico. Il rischio più grave di una considerazione utilitaristica della scuola è che questo tipo di motivazione non è solitamente sufficiente a sostenere lo studente per un corso di studi lungo e per tutte le difficoltà che a esso sono inerenti.

Attenzione: la motivazione non è condizione indispensabile per l'apprendimento. Essa può essere considerata sia come causa dell'apprendimento sia come effetto dello stesso. Nei confronti di uno studente non motivato non è il caso di agire sulla motivazione ma tralasciare questo aspetto e concentrarsi invece sull'insegnamento efficace. Si otterrà comunque una certa acquisizione e sulla base della soddisfazione iniziale si pensa che il soggetto possa sviluppare il desiderio di apprendere di più.

Il calo della motivazione

Se l'apprendimento implica l'interazione di una complessità di fattori, sarà difficile individuare la causa di un basso profitto, di una momentanea stasi o di un insuccesso nell'apprendimento stesso. La soluzione può partire dall'analisi di tutte le possibili cause di difficoltà: contesto istituzionale, contesto familiare, disponibilità ad apprendere, differenze individuali.

In relazione alla motivazione noi ci chiediamo: quali sono i disturbi dell'apprendimento direttamente connessi con il comportamento motivato?

Tra le cause più comunemente individuate per spiegare le difficoltà di apprendimento si annovera la *scarsa disponibilità ad apprendere*. Essa è il risultato delle esperienze precedenti compiute dall'individuo e comprende:

- strategie cognitive (concentrazione, tenacia e costanza dell'impegno nel compito)
- motivazioni cognitive (esplorazione, curiosità)
- motivazioni alla riuscita (esigenza di affermazione personale, bisogno di approvazione sociale)
- ricompense-punizioni

Di fronte a un calo del livello di motivazione ci si deve chiedere in quale aspetto della motivazione si sia effettivamente carenti.

Durante tutta la sua carriera scolastica, dalle elementari all'università, lo studente si troverà a cercare una motivazione sufficiente per studiare. "La motivazione allo studio è da costruire: bisogna cercare e creare un rapporto fra studio e ragione per farlo" (Gatti R., 1992).

Aspettative e frustrazioni

Il comportamento motivato viene prodotto per soddisfare certi bisogni o per raggiungere determinati scopi. Esso non ha però sempre un decorso semplice e nella realtà vari ostacoli possono frapporsi per impedire il conseguimento dei risultati.

Pensiamo per esempio alle difficoltà che si possono incontrare nella vita scolastica: basse valutazioni, domande non previste...In questi casi l'individuo viene a trovarsi in una condizione di *frustrazione* in quanto si trova di fronte a un ostacolo nella realizzazione delle proprie esigenze.

Per ridurre questi stati emotivi, l'individuo può ricorrere a vari metodi di risposta alcuni dei quali sono adeguati e riescono a risolvere la situazione conflittuale, altri no.

Le reazioni corrette si basano sulla consapevolezza presente nell'individuo che il conflitto e la frustrazione sono inevitabili nella nostra esistenza e, se affrontati nel modo giusto, possono anzi essere occasione di apprendimento e di arricchimento delle nostre strategie di soluzione dei problemi della vita. Si tratta di atteggiamenti volti:

- all'intensificazione dello sforzo (maggiore impegno e perseveranza nello studio)
- alla riorganizzazione dei dati (completamento di informazioni e loro analisi sotto diversi punti di vista)
- alla sostituzione dei mezzi fino ad ora impiegati (trovare strategie alternative per raggiungere il proprio scopo).

Le reazioni inadeguate vengono messe in atto da quegli individui il cui obiettivo non è quello di risolvere il problema ma di ridurre l'ansia da esso generata. Si tratta di meccanismi di difesa. Tra essi ricordiamo:

- _ compensazione (non avendo buoni voti in matematica il soggetto cercherà di bilanciare ciò con un ottimo voto in italiano)
- _ attribuzione esterna di responsabilità (piuttosto che riconoscere un proprio errore, preferiamo attribuirlo ad altri)
- _ fissazione (rispondere a una situazione problematica con un atteggiamento che si è già rivelato inutile in precedenza)
- _ proiezione (si tratta di attribuire caratteristiche negative di noi stessi agli altri non riuscendo a riconoscerle come proprie)

Questi meccanismi di difesa possono risultare utili in determinate circostanze in quanto ci permettono di far fronte a una situazione difficile, ma possono essere nocivi se vi ricorriamo troppo spesso in quanto ci portano a perdere il contatto con la realtà.

BIBLIOGRAFIA



- ARCURI, L., CASTELLI, L., *La cognizione sociale. Strutture e processi di rappresentazione*, Bari, Laterza, 2000.
- BANDURA, A., *Il senso di autoefficacia*, Trento, Erikson, trad.it, 1996.
- BARTOLINI, P., *Sulla didattica*, Firenze, La nuova Italia, 1994.
- BLANDINO, G., GRANIERI B., *La disponibilità ad apprendere*, Milano, Raffaello Cortina, 1995.
- CAPARARA, G.V., *Le ragioni del successo*, Bologna, Il Mulino, 1996.
- CHIMIEL, N., *Tecnologia e lavoro: un approccio psicologico*, Bologna, Il Mulino, 2000.
- DE BENI R., *Motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 2000.
- DE BONO E., *Sei cappelli per pensare*, Milano, Rizzoli, 1991
- DI PIETRO, M., *L'educazione razionale- emotiva*, Trento, Erikson, 1995.
- FRANTA, H., COLASANTI, A.R., *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, Roma, La nuova Italia Scientifica, 1992.
- GOLEMAN, D., *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli, trad.it, 1996.
- GORDON, T., *Insegnanti efficaci*, Teramo, Giunti, trad. it., 1991.
- MAGGIOLINI, A., *Mal di scuola*, Milano, Unicopoli, 1994.
- MARINI, F., MIGLIA, D., *Avere successo a scuola*, Milano, Angeli, 1993.
- MARINI, F., *Successo e insuccesso scolastico*, Milano, Angeli, 1994.
- MC COMBS, B.L., POPE, A., *Come motivare gli alunni difficili*, trad. it. PEDROTTI F., Trento, Erikson, 1995.
- NOVARA, F., SARCHIELLI, G., *Fondamenti di psicologia del lavoro*, Bologna, Il Mulino, 1996.
- LUMBELLI, L., *Comunicazione non autoritaria*, Milano, Franco Angeli, 1972.
- PETRACCHI, G., *Apprendimento scolastico ed insegnamento*, Brescia, La Scuola, 1981.
- PETRACCHI, G., *Motivazione e insegnamento*, Brescia, La scuola, 1990.
- POPE, A., MC HALE, S., CRAIGHEAD, E., *Migliorare l'autostima*, trad. it., MAZZEO, R., Trento, Erikson, 1992.
- RICCHIARDI, P., *Contro l'insuccesso scolastico*, Torino, Il Segnalibro, 2000.
- ROVETTO, F., *Il piacere di apprendere*, Milano, Mondadori, 1990.
- SLEPOJ V., *Capire i sentimenti*, Mondadori, Milano, 1991.
- TITONE, R., *L'apprendimento educativo*, Roma, Bulzoni, 1975.

