
MARIO BECCIU
ANNA RITA COLASANTI

La demotivazione scolastica come sintomo di un sé scoraggiato

Il fenomeno della demotivazione, della disaffezione allo studio costituisce attualmente un problema di notevole rilievo educativo, sul quale convergono la preoccupazione e l'attenzione di quanti operano nella scuola e nella formazione professionale.

Esso interessa, infatti, fasce sempre più estese della popolazione scolastica e formativa individuato come uno dei fattori maggiormente responsabili dell'abbandono precoce degli studi.

All'inizio dell'evoluzione cognitiva sono presenti l'interesse e la curiosità ad apprendere qualsiasi cosa; esiste, cioè, una pulsione epistemica, per la quale conoscere ed apprendere costituiscono qualcosa di intrinsecamente gratificante.

Dopo un certo numero di anni, per molti ragazzi, la sola visione di un libro o il semplice pensiero di doverlo aprire innescano comportamenti di evitamento e lo studio, ma, più in generale, l'andare a scuola diventano uno stimolo negativo dal quale è meglio stare alla larga.

Ma come può spiegarsi una simile disaffezione? Che cosa può inibire o deviare il desiderio di conoscere? Che cosa può rendere il contatto con lo studio tanto spiacevole?

Le risposte a tali interrogativi sono, come è facile

intuire, tutt'altro che semplici ed è proprio sui fattori che possono essere all'origine del fenomeno demotivazione che educatori e ricercatori indirizzano attualmente la loro indagine, allo scopo di individuare adeguate modalità preventive e di recupero.

Particolarmente promettenti, a tale riguardo, sono i risultati di alcune ricerche condotte per esaminare la vita degli studenti nella prospettiva dell'igiene psichica (Wolny, 1983) e per analizzare le variabili facilitanti ed ostacolanti il controllo, da parte degli studenti stessi, delle situazioni scolastiche (Krupitschka, 1983; Burns, 1982). Essi mettono in luce il ruolo fondamentale giocato, nell'adattamento come nel disadattamento scolastico, dalle esperienze di successo o insuccesso legate all'apprendimento e al profitto ed evidenziano la necessità che gli allievi maturino una fiducia realistica nelle proprie possibilità.

Sembra, infatti, che quanto più gli studenti sperimentano di poter gestire le situazioni scolastiche sentendosi in grado di relazionarsi ad esse con auto-determinazione e competenza, tanto meno si sviluppano forme di disaffezione e demotivazione.

Si può, pertanto, ritenere che quegli allievi di fronte ai quali ci si sperimenta impotenti, per i quali il risveglio della pulsione epistemica sembra ormai insperabile, spesso non sono altro che ragazzi sfiduciati, scoraggiati, profondamente increduli delle loro capacità.

Tali ragazzi, molti dei quali popolano i CFP, hanno uno scarso retroterra culturale ed un passato scolastico generalmente negativo.

Essi considerano la scuola come una causa persa, si sentono incapaci di prendere parte costruttivamente alla vita scolastica e, convinti della loro inadeguatezza, assumono, per lo più inconsapevolmente, dei comportamenti che producono insuccessi e che contribuiscono ad alimentare aspettative pessimistiche nei loro confronti, così da creare un circolo vizioso di negatività.

Compito degli educatori e, particolarmente, degli insegnanti è di non entrare in collusione con tali meccanismi disfunzionali, che destinano i ragazzi ad essere perdenti, ma di ricercare un approccio diverso, pianificando azioni formative più complesse e comprensive delle diverse dimensioni evolutive.

Facendo riferimento a Pellerey (1991, 11), tali azioni formative dovrebbero riguardare:

- *lo sviluppo più elevato e controllato di processi cognitivi generali;*
- *una costruzione più vasta e significativa di reti concettuali per dare senso alla realtà e all'esperienza personale e sociale e per comprendere in modo adeguato fenomeni e situazioni del mondo fisico, naturale e artificiale;*
- *un'integrazione personale ed emozionale che permetta un equilibrato scambio comunicativo e validi rapporti interpersonali;*
- *la maturazione della capacità di giudizio e di scelta nella complessità delle situazioni di vita e di lavoro.*

In particolare, partendo dall'ipotesi che gli allievi demotivati sono innanzitutto ragazzi scoraggiati, che soffrono di bassa autostima, l'agire educativo

degli insegnanti dovrà indirizzarsi, essenzialmente, al potenziamento delle funzioni di controllo, così da restituire loro la necessaria fiducia di cui hanno bisogno.

Ma cosa si intende per *potenziamento delle funzioni di controllo*?

Prescindendo dall'esaminare i diversi aspetti comportamentali riconducibili al costrutto del controllo, possiamo definire quest'ultimo come la tendenza a controllare le esperienze relative a se stessi e al proprio relazionarsi al mondo, agli avvenimenti, alle situazioni sociali e ambientali, allo scopo di garantirsi un adattamento più efficiente e significativo.

Il controllo implica, in altre parole, la capacità di discriminare le diverse situazioni di vita sentendosi in grado di relazionarsi ad esse con autodeterminazione e competenza (Franta-Colasanti, 1991, 20).

Pertanto, potenziare le funzioni di controllo negli allievi vuol dire curare le componenti personali e contestuali affinché questi possano sperimentare le situazioni della vita scolastica come superabili, o quanto meno gestibili, senza esserne sopraffatti.

In tal senso l'*incremento delle funzioni di controllo*, e conseguentemente il *recupero della fiducia e dell'autostima* dell'allievo demotivato, costituiscono le mete dell'agire educativo.

Ma quali sono i principi e le strategie educative che possono facilitarne il conseguimento?

Relativamente ai *principi*, appare inevitabile riferirsi alla psicopedagogia dell'incoraggiamento secondo la quale l'insegnamento viene definito come un processo di cooperazione tra docente e allievi volto a generare in questi ultimi uno stato d'animo positivo, di *coraggio*, rispetto alla possibilità di affrontare le diverse situazioni e raggiungere gli obiettivi preposti (Dinkmeyer-Dreikurs, 1974, 45; Antoch, 1981, 145).

Secondo la psicopedagogia dell'incoraggiamento i principi ispiratori dell'azione educativa sono fondamentalmente cinque: attivare, comprendere, sottolineare il positivo, ridimensionare e responsabilizzare.

In base al *principio dell'attivare* l'insegnante dovrebbe promuovere le attività scolastiche facendo leva sulle motivazioni interne degli allievi (per es. interesse, curiosità), limitando il ricorso a quelle esterne (per es. ricompense materiali e sociali); inoltre, dovrebbe rendersi presente in un atteggiamento di cooperazione e disponibilità per consentire agli allievi di sentirsi attivamente partecipi, accompagnati nel lavoro, e non manipolati o sostituiti nella gestione delle situazioni scolastiche.

Il *principio del comprendere* sta a sottolineare che l'attivazione delle risorse e dell'*authorship* negli allievi non può prescindere da un'accurata lettura della situazione scolastica concreta alla quale questi devono far fronte. L'insegnante rispetta tale principio quando aiuta i discenti, da un lato, a coscientizzare le loro esperienze ed idee rispetto alla situazione in oggetto, dall'altro, a prendere atto di come questa si presenti nella sua interdipendenza oggettiva (possibilità reali di azione, aspettative degli altri, norme sull'interagire).

Tale principio pone in luce l'importanza di considerare le situazioni scolastiche così come vissute dagli allievi per poi aiutare questi ultimi a guardarle nella loro oggettività. Ciò al fine di renderli più capaci di controllare e gestire le situazioni stesse.

Il *principio del sottolineare il positivo* evidenzia il valore, in educazione, di apprezzare gli elementi di positività, anziché combattere quelli di negatività.

L'insegnante che segue tale principio preferisce riconoscere gli sforzi e i tentativi degli allievi nel conseguimento delle mete desiderate piuttosto che rilevare le loro manchevolezze o insuccessi.

L'apprezzamento dello sforzo e dell'impegno posti incrementa la fiducia negli allievi circa la possibilità di controllare le situazioni scolastiche; al contrario, l'evidenziazione degli errori produce scoraggiamento. L'insegnante segue ancora il principio del sottolineare il positivo quando aiuta gli allievi a scoprire i loro interessi, le loro possibilità e, facendo leva su di essi, predispone le varie attività.

Il *principio del ridimensionare* consiste nello sdrammatizzare esperienze di insuccesso e percezioni negativistiche o persino catastrofiche di situazioni scolastiche sperimentate come ansiose.

L'applicazione di tale principio si rivela particolarmente utile negli insuccessi ripetuti, che facilmente portano gli allievi a dubitare delle loro capacità di controllare le situazioni, inibendone ulteriori tentativi di superamento.

In circostanze del genere l'insegnante può, tramite il suo supporto, far comprendere agli allievi le cause dell'insuccesso: interne (per es. concentrazione, impegno) ed esterne (struttura del compito, grado di difficoltà), aiutando loro a trovare elementi che inducano a sperare in nuovi tentativi. Il principio del ridimensionare è, inoltre, valido in caso di percezioni negativistiche e catastrofiche, a causa delle quali gli allievi perpetuano reazioni difensive e comportamenti di evitamento.

Quando ciò si verifica l'insegnante può essere di aiuto favorendo la ristrutturazione dei pensieri disfunzionali (per es. «è inutile provarci, non ce la farò mai») che mediano la percezione inadeguata e danno origine a stati emozionali negativi.

Il *principio del responsabilizzare*, infine, rileva l'importanza di rendere gli allievi artefici delle situazioni scolastiche che incontrano e di riconoscerli meritevoli dei loro successi.

L'aiuto dell'insegnante in questa direzione non si configura in termini di confronto (richiamo ai doveri) né di sostituzione (essere iperprotettivi, fungere da Io ausiliare), ma semplicemente come coscientizzazione delle situazioni da affrontare, così che gli allievi possano valutarne il carattere di obbligo, di necessità, di opportunità e stimare le loro possibilità di gestione.

Altro aspetto importante del principio del responsabilizzare è quello di riconoscere agli allievi i meriti dei loro successi, riconoscimento che ne incrementa l'impegno e il senso di fiducia nei propri mezzi.

I principi dell'attivare, del comprendere, del sottolineare il positivo, del ridimensionare e del responsabilizzare rappresentano, come dicevamo, i cri-

teri ispiratori dell'agire educativo dell'insegnante, agire che prende forma tramite la cura delle componenti personali del discente e delle variabili del contesto apprenditivo.

Quando parliamo di cura delle *componenti personali*, facciamo riferimento alle strategie educative indirizzate a modificare le variabili di natura cognitiva ed emozionale che mediano le risposte comportamentali dei discenti in situazioni di rendimento.

In particolare, tali strategie mirano a: incrementare il controllo dei pensieri autosvalutanti, correggere lo stile attributivo, aumentare la tolleranza alla fatica e alla frustrazione, promuovere una conoscenza differenziata delle proprie capacità, fornire strategie proattive di autovalutazione, modificare gli standard cognitivi.

Negli allievi con scarso rendimento e bassa motivazione si riscontrano, infatti, alcune tendenze tipiche: un Sé reale ipovalutato, un povero controllo interno, un'attribuzione dell'insuccesso scolastico a fattori personali e consistenti (quali ad es., scarsa intelligenza, incapacità, mancata predisposizione) e, quindi, difficilmente modificabili, una conoscenza molto globale e aspecifica delle proprie attitudini, una scarsa tolleranza alla fatica e alla frustrazione, un livello di aspirazione inadeguato (Pope et al., 1988).

Curare le componenti personali dei discenti vuol dire, quindi, aiutare questi ultimi a coscientizzare e gestire quei fattori intrapsichici che possono consentire loro di riacquistare il controllo di situazioni scolastiche percepite, ormai, come inalterabili.

Oltre alla considerazione delle componenti personali, è importante, come dicevamo, quella delle *variabili contestuali*. Tra queste meritano particolare attenzione: la situazione apprenditiva e le strutture interattive nel gruppo classe.

Affinché gli allievi sperimentino più facilmente il controllo delle *situazioni apprenditive* è importante che queste ultime siano organizzate in modo tale da favorire esperienze di successo e da stimolare interesse e motivazione per il lavoro scolastico.

Ciò richiede, da parte dell'insegnante, un'attenzione e un impegno quotidiani alla strutturazione dei compiti e delle attività.

Relativamente ai *compiti* è auspicabile che questi siano posti secondo il criterio della *discrepanza ottimale*, per cui dovrebbero contenere un elemento di difficoltà che richieda al discente una competenza leggermente superiore di quella già raggiunta, ma non troppo elevata da generare sentimenti di ansia o frustrazione. La discrepanza tra le competenze possedute e quelle da acquisire è, pertanto, ottimale: nè troppo bassa da essere demotivante, nè troppo alta da essere scoraggiante.

Sono, inoltre, da preferire i compiti *diversificati* o *multidimensionali*, compiti, cioè, che coprono aree e livelli differenziati di competenza e che, in quanto tali, danno a ciascun allievo la possibilità di riuscire e di sperimentarsi capace in qualche area.

Relativamente alle *attività* è importante far leva, nella loro organizzazio-

ne, su alcuni importanti bisogni dei discenti, quali: il bisogno di sentirsi competente, il bisogno di curiosità, il bisogno di autodeterminazione.

A tale riguardo, le ricerche evidenziano che gli allievi si sentono più interessati e intrinsecamente motivati a portare a compimento i loro compiti quando gli insegnanti:

- provvedono la varietà nell'apprendimento;
- correlano quest'ultimo agli interessi degli allievi,
- usano l'imprevedibilità nei dovuti limiti;
- utilizzano metodi e contenuti nuovi e inusuali;
- stimolano la partecipazione attiva;
- forniscono validi feedback;
- incoraggiano le scelte degli allievi;
- creano esperienze apprenditive che abbiano conseguenze o prodotti finiti (Wlodkowski-Jaynes, 1990).

L'interesse e la motivazione si correlano, inoltre, positivamente alla responsabilizzazione.

Questa può essere favorita aiutando e incoraggiando i discenti a pianificare obiettivi e programmi di apprendimento e a valutare da loro stessi i progressi e i risultati raggiunti. Si tratta, in altri termini, di stimolarli a porsi degli obiettivi e ad impegnarsi per raggiungerli, al fine di renderli più autori del loro agire (DeCharms, 1976).

Un'altra variabile contestuale che, oltre alla cura della situazione apprenditiva, merita di essere considerata è l'organizzazione del gruppo classe.

Quest'ultima dovrebbe essere tale da prevedere un'equa distribuzione del potere d'influsso e delle gratificazioni, una fluidità comunicativa, un'adeguato status sociometrico per ogni ragazzo.

Alcune indicazioni che l'insegnante può adottare per promuovere un'organizzazione proattiva del gruppo classe possono essere le seguenti:

— *Utilizzare le scelte che si compiono all'interno della classe per favorire l'integrazione nel gruppo.* Se l'insegnante sa quali sono gli allievi respinti dalla classe e, al tempo stesso conosce le loro scelte, può aiutarli a trovare un posto nel gruppo. Le particolari attitudini o capacità dell'allievo isolato possono essere utilizzate per un suo vantaggioso inserimento in quei gruppi in cui la sua posizione può migliorare.

— *Sollecitare lo sviluppo di una morale di gruppo.* Questo implica da parte dell'insegnante l'impegno nello stabilire scopi e valori reciprocamente condivisi, così da superare la tendenza dei ragazzi a formare sottogruppi antagonisti all'interno del gruppo-classe.

— *Promuovere uno spirito di cooperazione opponendosi ad un'atmosfera competitiva.* Gli allievi dovrebbero essere portati a scoprire i vantaggi derivanti dal partecipare al gruppo e dal lavorare insieme e a comprendere che la loro autostima può accrescersi non tanto nell'essere migliori degli altri,

quanto piuttosto nel contribuire insieme agli altri a creare un gruppo efficiente.

— *Enfatizzare che i problemi della classe sono comuni a tutti.* Gli allievi dovrebbero essere resi consapevoli di quanto accade nel gruppo e responsabilizzarsi rispetto a questo. Una efficiente organizzazione della classe richiede che i problemi siano affrontati in modo tale da permettere agli allievi di coinvolgersi, di impegnarsi insieme nella ricerca di una soluzione, fatto questo che ne soddisfa il bisogno di appartenenza (Dinkmeyer-Dreikurs, 1974).

Come emerge in queste pagine, il recupero della motivazione in ragazzi scolasticamente in difficoltà si presenta come un compito estremamente complesso e oneroso, di fronte al quale, ci si trova, forse, impreparati. La preparazione accademica, il buon senso e la propria stabilità emotiva si rivelano spesso insufficienti a garantire la possibilità di intervenire con successo nei confronti di quei ragazzi che perpetuano forme consistenti di disaffezione.

Inoltre, la cura delle componenti personali dei discenti e l'organizzazione attenta ed accurata del contesto situazionale richiedono all'insegnante impegno, energia e fatica, non sempre ripagati dagli esiti. D'altra parte, siamo del parere, che sebbene, per molti ragazzi, i frutti di quanto si semina non si raccolgano a breve termine, a lungo termine l'esperienza di sentirsi valutati, incoraggiati, stimati e i coinvolgimenti personali di adulti significativi che hanno comunicato fiducia e positività non restano privi di conseguenze.

Bibliografia

- ANTOCH R.F. (1981), *Von der Kommunikation zur Kooperation, Studien zur individualpsychologischen Theorie und Praxis*, Reinhardt, Munchen.
- BURNS R.B. (1982), *Self-Concept Development and Education*, Rinheart and Winston, London.
- COLASANTI A.R. (1990), *Il rapporto insegnante-alunni*, in «Scuola Italiana moderna», 9, pp. 11-14.
- DECHARMS R. (1976), *Enhancing Motivation: Change in Classroom*, Irvington Publishers, New York.
- DINKMEYER D., DREIKURS R. (1974), *Processo di incoraggiamento*, Giunti Barbera, Firenze.
- FRANTA H. (1988), *Atteggiamenti dell'educatore. Teoria e training per la prassi educativa*, LAS, Roma.
- FRANTA H., COLASANTI A.R. (1992), *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, NIS, Roma.
- KRUPITSCHKA M. (1983), *Das Selbstkonzept des Schùlers, Eine Untersuchung über den Zusammenhang von Merkmalen der Selbst und Fremdwahrnehmung des Schùlers, seiner sozialen Stellung in der Klasse und der Beurteilung durch den Lehrer*, Inaugural-Dissertation an der Universität, Regensburg.
- PELLERER M. (1991), *Sperimentare nella formazione professionale*, Giunta Regionale del Veneto, Dipartimento Servizi Formativi.
- POPE A. et al. (1988), *Migliorare l'autostima*, Ed. Erickson, Trento.
- WLODKOWSKI R.J., JAYNES J.H. (1990), *Eager to Learn*, Jossey Bass, San Francisco.
- WOLNY M. (1983), *Selbstvertrauen von Schùlern in leistungsthematischen Situationen*, Inaugural Dissertation an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen.

