

MARIO
VIGLIETTI

Sapersi stimare. Condizione motivazionale all'autorealizzazione

1. Premessa

Il "*sentimento del proprio valore*" non è da confondersi col "*concetto di sé*" che un individuo può avere relativamente, per esempio, alle sue competenze in diversi settori: intellettuali, fisici, relazionali ecc.

La "*stima di sé*" rappresenta infatti l'*aspetto valutativo* del concetto di sé e si esprime in un giudizio personale più o meno favorevole di accettazione, di amore, di rispetto, che ognuno compie riguardo a ciò che è o, più esattamente, a ciò che pensa di essere. Si tratta di un sentimento "globale" che si colloca al di sopra dei sentimenti specifici di competenze, di qualità, di efficienza e che esprime in qual misura l'individuo si accetta come persona.

Per poter vivere bisogna sapersi amare almeno un poco e trovare accettabile la rappresentazione che si ha di sé stessi. Di fronte ad un valore zero di sé, la vita diventerebbe un "non senso", equivarrebbe all'annientamento della persona¹.

¹ FRANCOISE BARIAUD - CLAUDE BOURGET, *Le sentiment de la valeur de soi*, in "L'Orientation Scolaire e Professionnelle", 1994, 23, N. 3, p. 271-290. Riportiamo, riassumendoli, i vari punti del suddetto articolo in quanto rappresentano, a nostro avviso, significativi momenti di riflessione psicopedagogica particolarmente utili per gli educatori.

2. Fattori che contribuiscono alla formazione della stima di sé

La valutazione delle proprie competenze e delle capacità attitudinali in vari domini contribuiscono evidentemente a dar vita al proprio sentimento di stima di sé, ma, nonostante i consistenti rapporti correlazionali trovati da vari ricercatori in adolescenti (Harter, 1982, 1990 - Lom e Wunderlich, 1986 - Rosenberg, 1986), non si può dire che competenze, capacità, caratteristiche fisiche costituenti il concetto di sé, siano gli esclusivi responsabili del sentimento di stima di sé che prova il soggetto e viceversa che la stima del proprio valore determini il senso del concetto ai sé. Si tratta di realtà distinte che, per quanto non totalmente indipendenti, possono essere valutate e studiate singolarmente. Tra gli strumenti di misura ne ricordiamo tre tra i più usati per la ricerca e per la pratica: *l'Inventario della stima di sé* di Coopersmith (S.E.I. = Self Esteem Inventory, 1967) — *il Profilo di percezione di sé* di Harter (S.S.P. = Self Perception Profil, 1985-1988) — e *la Scala della stima di sé*, di Rosenberg (R.S.E. = Rosenberg Self Esteem Scale, 1965). Questi due ultimi strumenti tendono a cogliere direttamente il sentimento del valore di sé.

L'elaborazione del valore di sé parte dall'infanzia e si sviluppa successivamente attraverso le esperienze di riuscita e d'insuccesso, la considerazione ed i giudizi degli altri ed il confronto con gli ideali di vita percepiti. In particolare vi contribuiscono.

- la considerazione delle persone significative
- l'adeguazione ad aspirazioni, modelli, ideali ritenuti importanti per la realizzazione di sé
- il confronto sociale.

a) *La considerazione delle persone significative*

È un fatto noto che ogni individuo è in gran parte condizionato nella sua vita non solo da ciò che egli pensa di se stesso, ma anche in notevole misura dall'approvazione o disapprovazione delle persone che per lui contano: Esse alimentano il sentimento del suo valore personale modellandone gradualmente l'immagine in funzione operativa.

1 - Sono i genitori a mettere i primi fondamenti della stima di sé nel bambino attraverso *l'attenzione affettiva* con cui lo seguono. Egli si sente amato incondizionatamente, riconosciuto e accettato per se stesso lungo tutta la sua infanzia. Il che gli procura quella sicurezza di fondo del suo esistere promuovendo il senso di sé come valore, sia pur non ancora per via di coscienza riflessa.

Varie ricerche condotte nel periodo dell'adolescenza, confermano ugualmente che *il sostegno familiare* — espresso dall'aiuto che i genitori danno al figlio e dall'affetto e dall'approvazione che gli manifestano nelle sue decisioni ed azioni, è positivamente legato alla stima che egli prova di se stesso (Barber e altri, 1992 - Harter, 1989 - Kellerhals e altri, 1992).

D'altra parte è pure stato provato che *il disinteresse affettivo* dimostrato dai genitori, più ancora del conflitto tra loro, ha normalmente determinato nell'adolescenza un affievolimento della stima di sé (Rosemberg, 1985).

Per ciò che riguarda poi *lo stile educativo di tipo democratico o direttivo-autoritario*, è risultato, sia pur con gradualità differenti per diverse culture, che l'atteggiamento contrattualista, che privilegia l'autoregolazione, l'autonomia e la creatività personale, è quello che determina una stima di sé di grado più elevato e non l'atteggiamento statutario a base di regole e principi (Barber, 1992).

Come si vede, questi risultati testimoniano la notevole influenza del comportamento dei genitori nell'evoluzione psicoaffettiva del figlio circa la stima di sé.

2 - Un altro ruolo importante, oltre quello della famiglia, lo assumono i *compagni il cui sostegno, più come gruppo che come amici personali*, incide sensibilmente sulla stima di sé dell'adolescente (Harter, 1989). È nota la sofferenza causata nell'adolescente (ben diversa e più intensa di quella del fanciullo) dai *pareri negativi* dei compagni o dalla sua *esclusione dal gruppo*, in quanto ne minano il suo processo d'identità in cerca di conferme del suo valore, causandogli angoscia, avvilitamento e depressione.

A questo riguardo, si sottolinea. (op. cit., p. 276), l'urgenza, da parte degli educatori, di una più marcata vigilanza specie in quelle situazioni, non rare in ambienti scolastici, in cui fanciulli o adolescenti diventano vittime abituali di aggressioni fisiche o psicologiche, ripetute nel tempo, da parte di compagni della stessa età o anche più anziani, senza che essi si sentano liberi di reagire o parlarne, con la conseguenza d'intense sofferenze e svalorizzazione di sé assai tanto deleterie per il loro avvenire.

b) *Adeguazione ad aspirazioni, modelli, ideali ritenuti importanti per la propria realizzazione*

Altri elementi che contribuiscono alla formazione della stima del valore personale si sono rilevati essere *le riuscite e gli insuccessi* vissuti in campi giudicati importanti *per la realizzazione di sé*, la cui influenza si è però rivelata di portata differente secondo prospettive (del "voler essere" o del "dover essere") assunte dai soggetti.

Si è pure rilevata l'interdipendenza tra *i successi e le aspirazioni vissute nella strutturazione del senso del proprio valore*, nel senso che se il successo supera il livello delle aspirazioni, la stima di sé aumenta e viceversa. Così il non sentirsi all'altezza in un settore valorizzato dall'ambiente (come, ad esempio, quello scolastico o quello delle relazioni sociali) va di pari passo con una debole stima globale di sé e viceversa, pur sempre con diverse sfumature di soddisfazione da individuo ad individuo.

Riguardo poi al rapporto tra *ideale* e percezione della propria *distanza da esso*, è solo all'adolescenza che si può valutarne l'influenza sulla stima di sé, quando l'individuo cerca di misurare coscientemente la grandezza dello scar-

to tra ciò che pensa di essere o di poter o voler fare come persona e il modello di riuscita previsto. Quanto più piccola risulta essere la distanza, tanto più elevata ne risulterà la stima di sé. (Harter, 1986).

c) *Il confronto sociale*

Un'altra fonte che partecipa alla formulazione del giudizio del proprio valore, è fornita, a cominciare dai 7 od 8 anni, dalla tendenza naturale al *confronto sociale-ambientale*.

Particolarmente nell'ambiente scolastico se ne realizzano le condizioni positive o negative più o meno forti, secondo la pressione esistente riguardo alla riuscita scolastica, con la conseguenza di sofferenze o angosce (per esempio, di perdere l'amore dei genitori o la stima dei professori) nei casi di minor rendimento o fallimento, o di sovrastima del proprio valore specie se il raffronto avviene con soggetti di limitate capacità.

3. Evoluzione della stima di sé nell'adolescenza

Consideriamo alcune differenze del livello della stima di sé in rapporto al sesso e al variare dell'età:

1) *Le differenze in funzione del sesso*

La maggior parte delle ricerche recenti (dal 1990 in poi) convergono nella constatazione della superiorità maschile riguardo alla stima globale di sé durante tutta l'adolescenza (Alsaker e Olweus, 1993, in Norvegia - Block e Robins in USA - Fend, 1990, in Germania - Harper e Marshall, 1991, in Austria - Bariaud e Bourcet, 1994, in Francia).

Ciò sembra dovuto senza dubbio alla valorizzazione culturale della mascolinità nel senso dell'indipendenza, del potere e dell'affermazione sociale e politica del maschio rispetto alla femmina.

La superiorità maschile, tuttavia, dal punto di vista *del sentimento di valore*, se è chiara nei settori delle competenze fisiche e della forza, non risulta più tale nel dominio delle competenze sociali e, spesso, anche in quelle cognitive.

2) *Le variazioni con l'età*

In rapporto al decorso evolutivo si è proceduto alla ricerca più che delle variazioni dell'età (troppo influenzata dai fattori fisici di crescita e dalle attese dell'ambiente di autonomia, responsabilità, ecc.) alla ricerca dei *fattori connessi al variare dell'età*, che potevano influenzare, in più o in meno, la stima di sé dell'adolescente, attraverso il *confronto delle medie di gruppi d'età differenti*, sia longitudinalmente che trasversalmente, e *l'analisi della stabilità delle differenze interindividuali*.

a) *Confronto delle medie*

Sulla base dei risultati di ricerche longitudinali condotte in USA dopo gli anni '80 attraverso l'uso per lo più della scala di Rosenberg, sembra che:

* *la seconda parte dell'adolescenza e gli anni successivi alla scuola secondaria che segnano l'entrata nell'età adulta* siano caratterizzati dall'innalzamento del livello medio della stima di sé legato probabilmente ai nuovi ruoli, alle nuove responsabilità e alla presa in carico della propria esistenza. Quest'innalzamento risulta essere ancora maggiore ai livelli dei 13, 15 e 17 anni e ciò sembra doversi attribuire "ad una miglior convergenza, con l'età, tra il sé reale ed il sé ideale, ad una maggior indipendenza riguardo alle valutazioni (spesso negative) dei compagni, ad una più grande libertà di scelta di contesti interattivi e di attività valorizzanti, all'acquisto di maggiori competenze ed ad un miglior adattamento alle esigenze dell'ambiente sociale, all'aumento con l'età, della motivazione a valorizzarsi sotto l'influenza delle pressioni socioculturali..." (op. cit., p. 279).

Block e Robins (1993) in ricerche longitudinali, di ben più ampia portata delle precedenti, estese dai 3 anni ai 24 anni d'età, servendosi del metodo del *Q Sort* per la valutazione della stima di sé basata sullo scarto tra il sé reale ed il sé ideale, constatarono che il livello di stima di sé *nei maschi* tende ad aumentare in media tra i 14 ed i 24 anni solo di poco, un quinto di scarto tipico (a differenza del 15% degli studi precedenti) e che invece quello delle femmine, specie tra i 18 ed i 23 anni, tende a diminuire di un quinto di scarto tipico. Cause di questa diminuzione potrebbero essere conflitti di ruolo, presa di coscienza delle difficoltà sociali della propria affermazione e completamento di sé.

* Per quanto si riferisce alla *prima parte dell'adolescenza*, sembrerebbero essere due i fattori (particolarmente stressanti) che influiscono sulla stima di sé:

- il passaggio dalla scuola primaria alla secondaria, e
- la precocità (nelle ragazze) dello sviluppo pubertario.

Ambedue i fenomeni, tuttavia, non sembrano avere effetti negativi significativi sul sentimento del valore personale (Hirsch e Rapkin, 1987 - Stattin e Magnusson, 1990) salvo nei casi in cui i due cambiamenti coincidano nel tempo: le ragazze precoci nel loro sviluppo fisico che debbono affrontare *nello stesso tempo*, il passaggio scolastico e le trasformazioni del loro corpo, a differenza degli altri gruppi, accusano un **abbassamento** della stima di sé (Simmons, 1979).

b) *Stabilità delle differenze interindividuali*

In che misura gli individui di un dato gruppo mantengono le loro posizioni relativamente alla stima di sé? Coloro i cui punteggi erano i più elevati alla prima misurazione li avrebbero avuti uguali anche alla seconda misurazione?

Le ricerche disponibili, al riguardo, testimoniano una situazione fluttuante sia di stabilità nelle posizioni che di cambiamento, con medie di stabilità espresse da correlazioni di .58 dopo un anno e di .42 dopo due anni, con tendenza ad aumentare con l'età, in modo più marcato nei ragazzi. Nelle ragazze, specie tredicenni, influisce negativamente il periodo delle mestruazioni e dello sviluppo dei seni, la cui comparsa risulta destabilizzare per un po' di tempo, l'immagine di sé nei propri aspetti privati e relazionali (Bariaud e Rodriguez-Tomé, 1994).

Nel periodo successivo per un intervallo dai 14 ai 23 anni, Block e Robins (1993) constatarono invece che le differenze interindividuali erano più stabili nelle ragazze, come se il livello della stima di sé si fosse, nel corso della seconda parte dell'adolescenza, maggiormente stabilizzato che nei ragazzi.

2) *Le differenze interindividuali d'evoluzione*

Analizzando i tipi d'evoluzione dei maschi e delle femmine ed i fattori personali ed ambientali che li caratterizzano, il Fend in Germania (1990) constata che le evoluzioni positive, sia per quanto si riferisce al livello di stima di sé che per la sua stabilità, sono dominanti, con prevalenza numerica tuttavia nei ragazzi sulle ragazze. Queste ultime sperimentano più che non i ragazzi, un deterioramento (del 14% contro il 7%).

I fattori influenti al riguardo di queste differenze d'evoluzione sembrano siano da collegarsi, per ciò che si riferisce all'*ambiente*, al sostegno familiare come fattore principale di uno sviluppo ben riuscito, e per ciò che si riferisce all'*individuo* e alle sue caratteristiche positive di personalità, alle situazioni di tipo relazionale (per es. di sociabilità) per le ragazze, e di tipo individualista (per es. di autocontrollo dell'ansia sociale), per i ragazzi, in conformità ai ruoli sessuali imposti dalla cultura in atto.

In genere, le basi su cui si fonda il *senso del proprio valore* al livello della prima adolescenza sono le capacità (specie scolastiche ed atletiche), i tratti di personalità e le relazioni instaurate (con i familiari, gli amici e altri).

4. **Quando il consolidamento della stima di sé vien meno**

I molteplici cambiamenti che l'adolescente sperimenta nel decorso della sua evoluzione e le nuove esigenze dell'ambiente con le quali si deve confrontare (maggior indipendenza nei rapporti familiari, accresciuta responsabilità scolastica, nuovi approcci con i compagni e le compagne, formulazioni più definite dei progetti di studio o di lavoro, senso di responsabilità accresciuto, ecc.) rappresentano delle prove le cui riuscite o insuccessi non possono non incidere sulla stima di sé nella misura in cui questa è legata alle aspirazioni e all'approvazione sociale.

Il consolidamento del *concetto di sé* attraverso tutte le molteplici integrazioni delle conoscenze acquisite, delle riuscite attese, delle competenze nuo-

ve, porta decisamente l'individuo a ripensarsi non più in termini d'azione (come nell'infanzia), ma in termini psicologici personali relativi ai tratti della sua personalità, alle sue opinioni, ai suoi desideri e sentimenti intimi, alle sue mete e ai suoi ideali, che lo portano a sentirsi come *soggetto investito di valore* e a valutarsi come *persona unica e singolare*. Il sè diventa allora oggetto privilegiato dei suoi pensieri e dei suoi interrogativi. Solo più tardi diventerà un problema esistenziale relativo al senso della sua vita.

In questo processo *d'interiorizzazione l'immagine buona o negativa* che l'individuo viene a vivere di se stesso diventa a questo punto una *forza motivante* il suo comportamento di valorizzazione o svalorizzazione di sè con conseguenze non indifferenti nella strutturazione della sua personalità. Occorrerà intervenire *pedagogicamente* a potenziare questa forza motivante nella direzione di una valorizzazione di sè più globale e realistica.

Coloro infatti che possiedono una buona idea di sè sono portati ad attribuire unicamente a se stessi il merito dei loro successi e a non sentirsi responsabili dei loro fallimenti, attribuiti per lo più a sfortuna, a ostruzionismo di altri o a fattori di ordine esterno.

Al contrario, coloro che non hanno una buona stima di sè, sono inclini ad addossare a se stessi i loro insuccessi e per lo più a generalizzare la loro *nullità* anche a riguardo di tutte le altre competenze possedute, con la conseguenza d'indurli ad *evitare* anche quelle occasioni di successo che potrebbero modificare positivamente il loro basso concetto di sè.

Crediamo che la soluzione pedagogica a queste distorsioni di vedute sia positive che negative riguardo alla stima di sè, ci possa pervenire dal potenziamento della *motivazione personale all'autorealizzazione di sè*.

5) *La motivazione all'autorealizzazione di sè*

Ogni essere umano sente il bisogno di entrare in relazione con il suo ambiente per stabilire delle interazioni con oggetti che possano soddisfare il suo bisogno di autorealizzazione, di sentirsi cioè e di essere "qualcuno che conta", *qualcuno che ha un senso ed un valore per sè stesso e per il gruppo sociale in cui vive, di essere insomma "qualcuno per qualcun altro"*.

Orbene, secondo il Nuttin (1980)² ogni bisogno prima di essere incanalato in un comportamento concreto, esiste sotto una forma precomportamentale che inclina l'individuo verso categorie di oggetti che possono soddisfarlo. Questo orientamento generale determina quella risposta affettiva di piacere o dispiacere che, a contatto con l'oggetto, si trasforma in un rinforzo positivo o negativo all'azione. Nell'essere umano, tuttavia, l'azione è regolata e modellata in ogni momento della sua esecuzione, da uno scopo e da un progetto per attuarlo, elaborato cognitivamente sotto la spinta del bisogno. Una volta che sia stato messo a punto questo scopo e questo progetto a livello co-

² Da SOLANGE LARCEBEAU, *Motivation et personnalité*, in "Orientation Scolaire et Professionnelle" (1983), n. 3, pp. 215-242.

gnitivo, ne segue l'azione tendente a ridurre scalarmente la distanza tra l'oggetto (il risultato atteso) e i livelli attuali di realizzazione, attraverso l'esecuzione del progetto.

È dunque il risultato atteso, lo scopo, che determina l'atto del soggetto più che il risultato ottenuto anteriormente, come vorrebbe la teoria del rinforzo.

"Il fatto caratteristico del comportamento dell'uomo, cioè della sua comunicazione con il mondo, dice giustamente il Nuttin, non è la ripetizione o la non-ripetizione di una reazione appresa o innata, ma la realizzazione di progetti o di compiti che ogni volta necessitano di forme nuove d'inserimento nel mondo".

Dal punto di vista pedagogico queste premesse pertanto inducono a privilegiare quegli atteggiamenti di sostegno in favore della *formazione di una equilibrata stima di sé*, che sono basati più sulla presentazione di *possibili scopi o mete* oggettivamente raggiungibili dal soggetto, che sulla constatazione dei risultati già raggiunti.

Saper guardare ottimisticamente avanti, dare ideali e formulare, *assieme al soggetto interessato*, scopi e progetti da realizzare, in consonanza con le sue aspirazioni ed i suoi interessi, individuandone praticamente il percorso d'attuazione personalmente più adatto, magari anche accennando a competenze e qualità positive in lui presenti o a realizzazioni obiettive passate, possono rappresentare allora consigliabili mezzi per dare a ciascuno il senso del suo *valore come persona* e quindi come soggetto degno di stima e di considerazione.

Nota bibliografica

- BARIAUD F. e OLIVERI I., (1989), *Les états dépressifs dans le développement normal de l'adolescent*, in "L'Orientation Scolaire et Professionnelle", n. 4, pp. 315-335.
- BARIAUD F. e RODRIGUEZ-TOMÉ H., (1994), *La conscience de grandir*, in M. BOLOGNINI, B. PLANCHEREL, R. NUNEZ e W. BETTSCHART, *Préadolescence: théorie, recherche et clinique*, Paris, E.S.F. pp. 57-72).
- BLOCK J. e ROBINS, (1993), *A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood child development*, 64, pp. 900-923.
- HARTER S., (1990), *Processes underlying adolescent self-concept formation*, in R. MONTEMAYOR, G.R. ADAMS e T.P. GULLOTTA, *From Childhood to adolescent: A transitional period?*, Newbury Park, CA:Sage, pp. 205-239.
- L'ECUYER R., (1994), *Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse*, Montréal, Press de l'Université de Montréal.
- REUCHLIN M., (1990), *Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant*, Paris, P.U.F.
- RODRIGUEZ-TOMÉ H., (1983), *La connaissance de soi à l'adolescence*, in "L'Orientation Scolaire et Professionnelle", 12 (3), pp. 203-213.
- ROSEMBERG M., (1986), *Self concept from middle childhood through adolescence*, in J. SULLS e A.G. GREENWALD, *Psychological perspectives on the self*, vol. 3 (pp. 107-136) Lawrence Erlbaum.
- STATTIN H., MAGNUSSON, D., (1990), *Pubertal maturation in female development*, Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.